

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 63



Johannes Loermann

**Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der
Personalentwicklung zur Reduktion
„gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“**

**Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Ge-
staltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten**

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2019

Angaben zum Autor

Loermann, Johannes, M. A.

Arbeitsschwerpunkte: Personal- und Organisationsentwicklung

E-Mail: johloer@gmx.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Prof. Dr. Matthias Alke

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 66890

Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:

Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin

Technische Abteilung

Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 63



Johannes Loermann

**Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der
Personalentwicklung zur Reduktion
„gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“**

**Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Ge-
staltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten**

Berlin 2019

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwiefern im Rahmen der Personal- und Organisationsentwicklung anhand von präventiven Sensibilisierungsmaßnahmen „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ reduziert werden kann. Es wird ein möglicher Umgang mit dem gesellschaftlichen Klima erarbeitet und gezeigt welche Herausforderungen für Unternehmen und die Erwachsenenbildung/Weiterbildung anstehen. Es wird analysiert, inwiefern inter- und transkulturelles Lernen im Kontext des Diversity Managements eine Möglichkeit bietet, Stereotype und Vorurteile nachhaltig anzugehen.

Die Arbeit befasst sich mit der Frage, wo im Hinblick auf die Reduktion von den in der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit im Zentrum stehenden Stereotypen und Vorurteile die Vorteile und die Grenzen des interkulturellen Lernens liegen. Eignet sich transkulturelles Lernen mehr, um an gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit anzusetzen oder dient es eher als Ergänzung? Es wird erarbeitet wie die Bildungsangebote ausgestaltet sein müssen, um wirksam zu sein und zur Gleichwertigkeit im Unternehmenskontext beitragen können. Das Ziel der Arbeit ist eine konzeptionelle didaktische Umsetzung einer Bildungsarbeit in Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. So werden auf theoretischem Wege Bildungsmaßnahmen entwickelt, die dazu führen sollen, Position gegen gruppenbezogene Abwertungsprozesse zu beziehen und eine demokratische, vielfältige Unternehmenskultur zu stärken.

Um einen Einblick zu erhalten, wie die Trainings im Unternehmen und der Gewerkschaft ausgestaltet sind, wurden Experteninterviews mit den jeweiligen Diversity-Beauftragten durchgeführt.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung.....	9
2. Empirischer Teil	10
2.1 Methodische Grundlagen.....	11
2.2 Vorstellung der Interviewpartner*innen und Beleuchtung ihrer Funktionen im Feld der EB/WB	12
2.2.1 Interviewpartnerin 1: Gewerkschaft	12
2.2.2 Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.....	13
2.2.3 Interviewpartner 2: Unternehmen	13
2.2.4 Betriebliche Weiterbildung als Teilbereich der Personalentwicklung	13
2.2.5 Betriebliche Weiterbildung: zwischen pädagogischen Handlungen und ökonomischer Kalkulation	15
2.2.6 Programmplanung im Unternehmen.....	17
3. Kultur: Abschied der Homogenität?	18
3.1 Interkulturalität	20
3.2 Transkulturalität	20
4. Forschungsstand	23
5. Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit	27
5.1 Emotionale Konstrukte im Kontext von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit	30
5.1.1 Stereotype.....	30
5.1.2 Vorurteile.....	30
5.1.3 Wie entstehen Vorurteile?	31
5.1.4 Folgen von Vorurteilen.....	32
5.1.5 Ressentiments	32
5.2 Erklärungsfaktoren für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit	33

6.	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Unternehmenskontext	34
6.1	Inhalte von Stereotypen und Vorurteilen am Arbeitsplatz	34
6.2	Beispielstudien.....	35
7.	Diversität im Unternehmenskontext.....	38
7.1	Definition: Diversität.....	38
7.2	Diversität als „individuelle Signatur im Zwischenraum“	39
8.	Diversity Management.....	41
8.1	Entstehung.....	41
8.2	Definition: Diversity-Management.....	41
8.3	Entwicklungsphasen des Diversity Managements	42
8.4	Diversity Management: eine kritische Beleuchtung.....	44
9.	Interkulturelles Lernen als Präventionsansatz gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit	48
9.1	Interkulturelle Kompetenz	50
9.2	Kritik am Ansatz des interkulturellen Lernens	51
10.	Transkulturelles Lernen als Präventionsansatz gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit	56
11.	Ein alternatives Konzept: der Anti-Bias-Ansatz	60
12.	Transkulturelles Lernen als Erweiterung des interkulturellen Lernens.....	62
12.1	Hybridisierungsprozesse	63
12.2	Kultureller Zwischenraum	64
13.	Gestaltung der kulturellen Zwischenräume	66
13.1	Die Rolle von Emotionen	66
13.2	Sensibilisierung für Vielfalt.....	67
13.3	Die Rolle Informellen Lernens im (Arbeits-) Alltag.....	68

13.4 Auseinandersetzung mit autoritären Persönlichkeiten	69
13.5 Lernen an Erfahrungen	70
13.6 Die Notwendigkeit der Beziehungsgestaltung	71
14. Fazit.....	72
14.1 Methodenreflexion	73
14.2 Ausblick.....	73
Literaturverzeichnis.....	74
Anhang.....	81
Bisher erschienene Themen der Reihe:	
Erwachsenenpädagogischer Report.....	100

Abkürzungsverzeichnis

BwB – betriebliche Weiterbildung

EB – Erwachsenenbildung

GMF – Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

IP – Interviewpartner*in

WB – Weiterbildung

1. Einleitung

Die deutsche Gegenwartsgesellschaft zeichnet sich durch permanente Umwälzungsprozesse und einer daraus resultierenden Komplexität aus. Deutschland wird als Einwanderungsland zunehmend heterogener und mit der Vielfalt nehmen auch gruppenbezogene Abwertungsprozesse zu. So sind als Schattenseiten der Globalisierung und der zunehmenden Migration gewisse Entwicklungen zur „Abschottung, Intoleranz und Xenophobie“ zu beobachten (Beck 1997, S. 154).

Durch die Zuwanderung von Menschen aus verschiedenen Ländern können Ängste vor dem Fremden, vor dem Unbekannten hervorgerufen werden. Es sind wirtschaftliche Abstiegsängste sowie Ängste vor plötzlichen Neuordnungen der jeweiligen Kultur die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit mit sich bringen können.

Emotional-kognitive Konstrukte wie Stereotype, Vorurteile und Ressentiments, die rein rationalen Betrachtungsweisen in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen überwiegen, können zu Abgrenzung und Diskriminierung führen.

So kommt es zum Wunsch nach einer einheitlicheren Gesellschaft, eigenen Traditionen und Werten oder nach einer auf Herkunft sich gründenden nationalen und kulturellen Identität.

Denn „wenn den Menschen auf ökonomischer, politischer und sozialer Ebene die Anerkennung versagt bleibt, sagen sie sich womöglich: Wenigstens das Deutsch-sein kann mir niemand nehmen. Die nationale Identität wird zum Anker, der in stürmischen Zeiten Stabilität verleihen soll“
(Heitmeyer 2018, S. 263).

Doch was hält die Gesellschaft zusammen? Und wie viel Diversität verträgt sie? Das sind zwei große gesellschaftliche Fragen, die den deutschen Zustand prägen.

Während die einen kulturelle Vielfalt als Bedrohung oder Belastung wahrnehmen und meinen, es vollziehe sich angesichts der Vielfalt ein Normen – und Werteverfall, heißen andere das Ende einer homogenen »deutschen« Gesellschaft willkommen und sehen in der Multikulturalität die Zukunft (vgl. Heitmeyer 2011, S. 14).

Die zunehmende Diversität spiegelt sich vor allem auch in wirtschaftlichen Unternehmen wider, denn die Mitarbeitenden differenzieren sich im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Nationalität, Weltanschauung, Religion, sexueller Identität oder ethnischer Herkunft und anderen Vielfaltsmerkmalen. Globalisierung, Migration und demografische Trends führen dazu, dass Unternehmen immer häufiger eine heterogene Mitarbeiterstruktur aufweisen. Folglich kann sich auch die Anzahl der Gruppen erhöhen, die zu Opfern von sogenannter „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ und den im Zentrum stehenden Stereotypen und Vorurteilen werden können.

Neben der Entwicklung zu einer transkulturellen globalisierten Gesellschaft und der damit einhergehenden gruppenbezogenen Fremdenfeindlichkeit hat auch das Thema Sexismus wieder an Aktualität gewonnen. So wurde im vergangenen Jahr bspw. unter „#MeToo“ eine internationale Debatte über das Thema sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz ausgelöst.

Da einige Menschen viel Zeit ihres Lebens im Unternehmen verbringen und die Unternehmen somit wesentliche Instanzen der Sozialisation darstellen, unsere Denkweisen beeinflussen wie wir Beziehungen untereinander gestalten, kann ein bewusster Umgang mit Diversität in Unternehmen als eine Notwendigkeit und Herausforderung angesehen werden.

Die betriebliche Weiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung nimmt hier eine wesentliche Rolle ein. Insbesondere gewinnt die Interkulturelle Bildung in der gegenwärtigen Situation an Relevanz. Interkulturelle Erwachsenenbildung hat eine wesentliche Bedeutung „für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft in Vielfalt“ (Robak & Petter 2014). Sie fördert das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund. Es geht insbesondere um das Verhältnis von Organisation und Interkulturalität bzw. um die Frage, „welche Lernchancen, Lernhindernisse und Lernfolgen sich für die Organisationen im Umgang mit kulturellen Differenzen und kultureller Diversität ergeben“ (Göhlich 2012, S. 5).

Denn „wenn die Ambivalenzen der Weltgesellschaft am Ort konfliktvoll aufbrechen, ist das kein Zeichen des Scheiterns ‚multikultureller Gesellschaftsexperimente‘, sondern möglicherweise ein Zeichen des Beginns einer neuen Gesellschaftsepoche, in der transnationale, transkulturelle Lebensformen Normalität werden“ (Beck 1997, S. 154).

Denn die Globalisierung bringt eine Vernetzung und Vermischung der zuvor voneinander separierten Kulturen mit sich. Diese globale Transkulturalisierung führt zu neuen Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsangeboten. Das heißt, „dass sich die Bildungsangebote für neue Formen der Kultur öffnen müssen, die die kulturelle Vielfalt in Deutschland widerspiegeln“ (Deutscher Kulturrat 2007). So kann angenommen werden, dass den Unternehmen als Trägern von Weiterbildung die Aufgabe zukommt, transkulturelle Bildung zum Bestandteil in ihren Bildungsangeboten von Trainings zu machen (vgl. Gieseke 2016, S. 153). Aufgrund dieser verbreiteten Annahmen thematisiert diese Arbeit **„Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten“**. In dieser Arbeit untersuche ich, inwiefern inter- und transkulturelles Lernen im Kontext des Diversity Managements eine Möglichkeit bietet, Stereotype und Vorurteile nachhaltig anzugehen. Die Arbeit befasst sich mit der Frage, wo im Hinblick auf die Reduktion von den in der GMF im Zentrum stehenden Stereotypen und Vorurteile die Vorteile und die Grenzen des interkulturellen Lernens liegen. Eignet sich transkulturelles Lernen mehr, um an

GMF anzusetzen oder dient es eher als Ergänzung? Es wird erarbeitet wie die Bildungsangebote ausgestaltet sein müssen, um wirksam zu sein und zur Gleichwertigkeit im Unternehmenskontext beitragen können.

Ich gehe folgendermaßen vor: Zuerst werden die Grundlagen der Forschungsmethodik skizziert. Daran anknüpfend werden die beiden Interviewpartner*innen und die jeweiligen Funktionen der Bildungsarbeit aufgezeigt und beleuchtet. Das bedeutet, es wird zuerst die Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und anschließend die betriebliche Weiterbildung im Unternehmen erläutert. Die theoretische Einordnung erfolgt über die Reflexion des Kulturbegriffes sowie der Inter- und Transkulturalität und deren Rolle in der Erwachsenenbildungsforschung. Anschließend wird die Studie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ präsentiert. Es folgt eine detaillierte Auseinandersetzung, wie im Rahmen des sogenannten Diversity-Managements mit inter- und transkulturellen Lernangeboten der GMF entgegengetreten werden kann und welche Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung dieser Angebote besteht.

2. Empirischer Teil

Die theoretische Analyse wird durch die wesentlichsten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung erweitert. Diese Ergebnisse der Experteninterviews werden flankierend dargestellt, da sie ausschließlich zur Untermauerung der These dienen. Die aus den Experteninterviews gewonnenen Daten werden mit den Inhalten aus dem theoretischen Teil verbunden.

2.1 Methodische Grundlagen

Durch die Experteninterviews sollten Informationen darüber beschaffen werden, inwiefern im Unternehmenskontext mit Bildungsmaßnahmen für GMF sensibilisiert wird. Die beiden Einzelinterviews wurden im August 2018 telefonisch durchgeführt und mit einem digitalen Recorder aufgezeichnet. Es wurde mit den Interviewpartner*innen abgesprochen, die Ergebnisse anonymisiert und nur unter Nennung der Funktion zu nutzen. Die Interviews haben Längen von 72:56 Min. (Interviewpartnerin 1) und 78:51 Min. (Interviewpartner 2).

Transkription: Die Audiodateien wurden regelgeleitet nach dem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2015) transkribiert.

Kategorien: Es wurden die Fragenblöcke, die auf Basis von theoretischer Literatur erarbeitet wurden, zusammengefasst und daraus deduktiv und induktiv und regelgeleitet nach Mayring (1997) Haupt- und Unterkategorien abgeleitet.

Die Festlegung der Kategorien ist notwendig, um die Inhalte der transkribierten Interviews entsprechend der vorab festgelegten Forschungsfrage zusammenfassen zu können und somit das relevante Interviewmaterial zu sortieren.

Bei der Strukturierung des Textmaterials werden bestimmte Textstellen paraphrasiert, extrahiert und den Kategorien zugeordnet. Die Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem korrekten Interviewmaterial entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln festgelegt und während der Inhaltsanalyse überarbeitet und rücküberprüft (vgl. Mayring 1997, S. 53ff.) Bei der Kategorienbildung gibt es zwei verschiedene Vorgehensweisen: Bei der deduktiven Vorgehensweise werden die Kategorien mittels theoretischer Vorüberlegungen auf das Material hin entwickelt.

Die induktive Kategorienbildung erfolgt direkt aus dem Material heraus in einem Verallgemeinerungsprozess, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen (vgl. Mayring 1997, S. 74f.). Die Kategorien und die dazugehörigen Ankerbeispiele und Kodierregeln befinden sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Mayring 1997, S. 53ff.).

Strukturierende Inhaltsanalyse: Es wurde nach dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (1997), regelgeleitet eine inhaltlich-kategoriegeleitete Strukturierung umgesetzt und deren Ergebnisse mit den theoretischen Analysen zurückgebunden.

2.2 Vorstellung der Interviewpartner*innen und Beleuchtung ihrer Funktionen im Feld der EB/WB

2.2.1 Interviewpartnerin 1: Gewerkschaft

Interviewpartnerin 1 ist seit 2016 Leiterin des Kompetenzzentrums Kulturelle Vielfalt im Bildungswerk einer der größten Gewerkschaften Deutschlands. Sie ist im Bereich „Sensibilisierung für Vielfalt“, also alles was mit dem Thema kulturelle Vielfalt zusammenhängt, zuständig für die Weiterbildung von Betriebsräten und Personalräten, die die Kernzielgruppe darstellen. Das Zentrum ist als ein gemeinnütziger Verein gegründet worden und stellt seit über vier Jahrzehnten Kompetenz in vielen beruflichen, arbeitsrechtlichen, betriebswirtschaftlichen, sozialen und politischen Feldern unter Beweis. Mit mehr als 140 Mitarbeiter*innen in den Tagungs- und Bildungszentren bieten sie verschiedenen Zielgruppen ein umfassendes Bildungsangebot, das für alle Interessierten offen ist. Die Seminare und Trainings dienen dazu, die interkulturelle Kompetenz zu erkennen und zu stärken. Zudem werden Beratungen angeboten, wie in Unternehmen durch Interventions- und Präventionsarbeit strukturelle Veränderungsprozesse angestoßen und begleitet werden können. Sie vermitteln konkrete Handlungsmöglichkeiten, um produktiv mit kultureller Vielfalt umzugehen und beruflich Diversitätsprozesse zu begleiten.

2.2.2 Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit lässt sich der sogenannten emanzipatorischen Bildungsarbeit zuordnen, welche die individuelle oder kollektive Emanzipation als Ziel verfolgt. Der Grundgedanke der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit besteht darin, dass sie Menschen, die sich in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen befinden, dazu befähigen will, die Interessen ihrer Klasse (kollektive Emanzipation) und ihre persönlichen Interessen (individuelle Emanzipation) insbesondere im Betrieb, aber ebenso in der Gesellschaft zu ihrem Nutzen zu vertreten. Von ihrem Anspruch her ist gewerkschaftliche Bildungsarbeit politische Bildung, obwohl die Zweckbildung für die Interessenvertretung im Betrieb in den Angeboten der gewerkschaftlichen Bildungsträger im Zentrum steht (vgl. Derichs-Kunstmann 2011, S. 507ff.).

2.2.3 Interviewpartner 2: Unternehmen

Interviewpartner 2 ist Diversity-Beauftragter eines großen Technologiekonzerns in Deutschland. Der Konzern ist in knapp 200 Ländern vertreten. Weltweit sind es ca. 340.000 Mitarbeitende und in Deutschland ca. 110.000. Die Mitarbeiterschaft setzt sich in Deutschland aus ca. 120 verschiedenen Nationen zusammen.

Aufgrund der vielfältigen Mitarbeiterschaft ist das sogenannte Diversity-Management als Teil der Personalentwicklung und den damit zusammenhängenden Angeboten der betrieblichen Weiterbildung seit einigen Jahren ein großes Thema im Unternehmen. Der Interviewpartner ist in der Abteilung des Diversity-Managements tätig, welche sich aus vier Teammitgliedern zusammensetzt. Es geht ihnen darum, sich mit dem Thema „Diversity“ ganzheitlich auseinanderzusetzen. Durch verschiedene Trainingskonzepte möchten sie das Potenzial der diversen Mitarbeiterschaft nutzen und somit auch vor Ausgrenzungen schützen.

Daher möchte ich an dieser Stelle kurz darstellen, was die betriebliche Weiterbildung und die Personalentwicklung ausmacht.

2.2.4 Betriebliche Weiterbildung als Teilbereich der Personalentwicklung

Die betriebliche WB ist als ein wesentlicher Bereich des lebenslangen Lernens zu betrachten. Nach Rolf Arnold wird die betriebliche Weiterbildung als „die Gesamtheit der Maßnahmen und Aktivitäten [angesehen], die die Unternehmen zur kontinuierlichen Qualifizierung ihrer Mitarbeiter im Anschluss an die Erstausbildung vorsehen“ (Arnold 1999, S. 139). Wenn man den Aspekt der Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung betrachtet, wird dabei „vorausgeplantes, organisiertes Lernen verstanden, das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird“ (Moraal 2018, S. 329).

Betriebliche Weiterbildung ist ein Teilbereich der Personalentwicklung. Die Personalentwicklung zielt auf die Qualifikation der Mitarbeiter zur Bewältigung von Anforderungen in

Gegenwart und Zukunft ab. Das bedeutet, dass sich bestimmte Programme und Systeme mit Personalförderungsmaßnahmen und verschiedene Methoden der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Unternehmen auseinandersetzen (vgl. Jung 2011, S. 250). Kauffeld betont dabei das „entwickeln“ und „erhalten“ der „individuelle[n] berufliche[n] Handlungskompetenz“ (Kauffeld 2014, S. 120). Die Verbindung zur Organisationsentwicklung hebt Linder-Lohmann hervor. Sie spricht von einer „zweckgerichteten Förderung der arbeitsbezogenen Kompetenzen und Einstellungen“ und betrachtet Personalentwicklung als „Teil einer umfassenden Organisationsentwicklung“ (Linder-Lohmann 2012, S. 142).

Wenn Weiterbildung strukturell in Unternehmen implementiert wird, welche einen anderen Organisationszweck haben, wird Bildung beigeordnet. Da Bildung nicht das Kerngeschäft der Organisation darstellt, zählt betriebliche Weiterbildung zur beigeordneten Bildung (vgl. Gieseke & Heuer 2011, S. 115). Es stellt sich die ständige Frage nach der innerbetrieblichen Existenzberechtigung und die Frage nach WB-Kosten- und Erträgen und nach ihrer zugeschriebenen Funktion. Der Fokus liegt nicht auf den Themen und Inhalten, sondern auf der Funktion (vgl. von Hippel 2016, S. 143).

Funktionen von betrieblicher Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung ist damit kontingent, erfüllt verschiedene Funktionen und muss innerbetrieblich begründet werden. Insbesondere in der beigeordneten Bildung ist deshalb die Analyse der Funktionen sehr interessant. Funktionen, die bWB erfüllen soll bzw. Funktionen, die betrieblichen Weiterbildungsprogrammen durch verschiedene Akteure zugeschrieben werden, sind somit auch eine spezifische Auslegung von Weiterbildung (vgl. Hippel 2016, S. 139).

Von Hippel beschreibt Funktionen der bWB als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung. Sie unterscheidet zwischen Funktionen mit hohem Bezug zu Lernergebnissen und Funktionen mit geringem Bezug zu Lernergebnissen.

Funktionen mit hohem Bezug zu den Lernergebnissen

Qualifizierungs- und Versorgungsfunktion; Bewältigungs- und Flexibilitätsfunktion; Integrations- und Steuerungsfunktion; Gesunderhaltungsfunktion; Entwicklungsfunktion

Funktionen mit geringem Bezug zu den Lernergebnissen

Image- und Akquisefunktion; Compliancefunktion; Gratifikations-, Motivations- Mitarbeiterbindungsfunktion; Selektions- und Legitimationsfunktion, soziale Reproduktionsfunktion; Ablenkungsfunktion Profilierungsfunktion: Selbstinszenierungs- und Einflussfunktion; Networkingfunktion (vgl. von Hippel 2016, S. 142).

Im weiteren Verlauf werde ich das Spannungsfeld zwischen ökonomischen und pädagogischen Handlungsweisen beleuchten.

2.2.5 Betriebliche Weiterbildung: zwischen pädagogischen Handlungen und ökonomischer Kalkulation

Robak weist darauf hin, dass der wirtschaftsbezogene Anbieterkreis eigenen Marktmechanismen folgt und sich in enger Absprache mit den artikulierten Bedarfen der Unternehmen gestaltet, die wiederum einem verkürzten Kompetenzbegriff folgen oder aufgrund knapper Ressourcen interkulturelle Angebote nur für etwas Zusätzliches und nicht Essenzielles halten (vgl. Robak 2012, S. 61).

Da den Trainingseinheiten im Unternehmenskontext kleine Zeitfenster zugestanden werden, ist meistens von einem Minimalstandard an Wissen auszugehen, welcher sich zwischen Vermittlung und bedingter Reflexion bewegt. Die organisational verschieden angelegten und integrierten Konzeptionen in den Unternehmen experimentieren mit unterschiedlichen Anbindungen der Weiterbildung. Ihr Status steigt und sinkt mit dem wirtschaftlichen Erfolg im Globalisierungskontext und der Relevanz, der Personalentwicklung und Weiterbildung überhaupt zugeschrieben werden. Anreize gehen von unternehmensinternen Transnationalisierungskonzepten aus, die binnenstrukturell Brücken zur Personalentwicklung und Weiterbildung schaffen. Transnationalisierung als begriffliche und konzeptionelle Weiterentwicklung der Internationalisierung „erkennt Kultur und kulturelle Differenz als relevant für Organisationsstrukturen“ (Robak 2012, S. 62).

Auch Sprung weist darauf hin, dass beispielsweise „interkulturelle Trainings“ im Wirtschaftskontext darauf abzielen, den ökonomischen Gewinn eines Unternehmens zu maximieren, wobei interkulturelle Kompetenz dabei zweifellos „für das Verfolgen ausbeuterischer Absichten fruchtbar gemacht werden könnte“ (Sprung 2003, S. 5).

Dobischat und Düsseldorf weisen darauf hin, dass aus dem Wandel der Arbeitswelt eine Zunahme der (Selbst-) Entwicklungspflichten der Mitarbeiter*innen zu beobachten ist. Sie konstatieren, dass „Qualifizierungs- und Weiterbildungsprozesse überwiegend an unternehmerische Interessen gebunden sind und persönliche Gestaltungs- und Entwicklungsansprüche wenig berücksichtigt werden (Dobischat & Düsseldorf 2011, S. 931).

Hinsichtlich des Wandels der betrieblichen Weiterbildung und den damit verknüpften moderneren Konzepten (von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung, neuen Inhalten (Reflexion anstelle von okkasioneller Schulung) und neuen Lehr-Lern-Arrangements, stellen sie fest, dass die Arbeitnehmer*innen zwar in die Aktivitäten der Weiterbildung integriert seien, dies jedoch nur „als Funktionsträger für Rationalisierungsvorgaben“ (Dobischat & Düsseldorf 2011, S. 931).

Wichtig sind entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen, um qualitative Bildungsangebote umsetzen zu können. Es kann gesagt werden, dass pädagogisches Handeln im Rahmen der Angebotsgestaltung ebenso wichtig ist wie ökonomische Kalkulation. Daher sollte die Notwendigkeit des Themas von den Unternehmen begriffen werden: dass Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen den Mitarbeitenden sich negativ auf das Unternehmensklima und folglich auch auf das Unternehmensergebnis auswirken kann. Somit sollte die Integration von präventiven Sensibilisierungsmaßnahmen, die auch insgesamt einen positiven Gesellschaftsbeitrag leisten können, neben dem Aspekt der sogenannten Standortsicherung einen hohen Stellenwert bekommen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Lernangebote mit verschiedenen Zielen und Funktionen verbunden sind und nicht immer pädagogische Ziele und eine emanzipatorische Absicht im Fokus stehen. Denn auch für die dargestellte emanzipative Gewerkschaftliche Bildungsarbeit bestehen Probleme für die Umsetzung der Angebote in den Unternehmen. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit benötigt Zeit, gerade weil sie zu Handlungsfähigkeit anleiten will. Üblich sind Wochenend- und Wochenseminare. Freistellungsprobleme und finanzieller Druck führen jedoch zunehmend zu kürzeren Bildungsangeboten. Die Gefahren einer finanzmarktgetriebenen Wirtschaftsweise, der ökologische Wirtschaftsumbau und das Erstarren demokratischer Strukturen bringen neue Herausforderungen für die Gewerkschaften mit sich. Die Finanzmarktkrise 2008/2009 und ihre Folgen hat eine Diskussion über einen gesellschaftlichen Kurswechsel hervorgerufen, deren Fragestellungen und Handlungsansätze die gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit Sicherheit zukünftig weiterbewegen werden (vgl. Wentzel 2015).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der die Gewerkschaften und deren Bildungsangebote für die Arbeitnehmer*innen zukünftig vor große Herausforderungen stellt, ist, dass der zentrale Ort gewerkschaftlichen Handelns der Betrieb ist und bleibt. Zunehmend werden Entscheidungen auf der Unternehmens-oder Konzernebene getroffen.

Insbesondere in den Großkonzernen benötigen sie daher abgestimmte und von allen Mitbestimmungsakteurinnen und -akteuren getragene „Transformationsstrategien“ (vgl. Schroth & Janitz 2018). Es kann also gesagt werden, dass das Problem darin besteht, dass Gewerkschaften teilweise nicht in die Unternehmensentscheidungen einbezogen werden und die Durchsetzung in Unternehmen nicht umsetzbar ist. So kann angenommen werden, dass es zum Teil nur einen Wunsch darstellt die Arbeitnehmer*inneninteressen durch Bildungsangebote zu vertreten, dies jedoch in der Realität anders aussieht.

„Das Programmplanungshandeln entsteht im Spannungsfeld von ökonomischen und pädagogischen Prinzipien. Das Spannungsfeld in der bWB eröffnet sich damit zwischen den Erwartungen, die an Wirtschaftlichkeit, kurzfristigem Erfolg und damit am Bedarf orientiert sind einerseits und Erwartungen, die an pädagogischen Zielen wie Kompetenzerwerb und Einsatz der Kompetenzen, langfristigem Nutzen und damit an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden ausgerichtet sind, andererseits“ (Hippel & Röbel 2016, S. 64).

Eine besondere Herausforderung steht im Hinblick auf die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten vor allem für die Programmplanung an.

2.2.6 Programmplanung im Unternehmen

Die Erstellung eines Programms einer Einrichtung oder einer Weiterbildungsabteilung im Unternehmen orientiert sich sowohl an internen Zielsetzungen und Interessen als auch an externen Bedingungen und Vorgaben. Die zentrale Herausforderung des Handelns Programmplanender besteht in der Aushandlung der Interessen aller Akteure im Prozess der Programmplanung. Es muss durchgehend darauf geachtet werden, welche der folgenden fünf Gruppen von Akteuren mit einbezogen werden: Lernende, Lehrende, Planende, Führungskräfte, Öffentlichkeit. Verantwortungsvolles Handeln besteht in der Antizipation der Auswirkungen bestehender Macht-Beziehungen auf den Planungsprozess.

Programmplanungshandeln wird von Wiltrud Gieseke als „kommunikatives Angleichungshandeln“ charakterisiert (Gieseke 2003). Das bedeutet, dass differenzierte Interessen und Erwartungen zwischen den Planenden austariert werden müssen (vgl. Faulstich & Zeuner 2010, S. 63)

„Programmplanung vollzieht sich als Suchbewegung und ist keine autonome Handlung, sondern das Resultat kommunikativen Handelns im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (Faulstich & Zeuner 2010, S. 64).

Im Modus dieses Planungshandelns wird nicht nur das Träger- und Finanzierungsinteresse zufrieden gestellt, sondern es kann ebenso flexibel auf die Ansprüche im Lebenslauf der diversen Zielgruppen eingegangen werden. So können Wissens- und Kompetenzanforderungen, die sich lebensbegleitend entwickeln, aufgenommen und in Angebote umgesetzt werden (vgl. Fleige 2015 et al., S. 28). Die hohe Vernetzung zeichnet die Programmplanung aus, die zwar definitiv Komponenten des Bildungsmanagements beinhaltet, aber ebenso pädagogisch-reflexive Kompetenzen der Planungshandelnden erfordert. Es muss geschaut werden, wie sich dieses Handeln in der Praxis umsetzen lässt. Zu reflektieren ist, inwiefern diese Aufgabe zielgerichtet bearbeitet werden kann, wenn gleichzeitig klar ist, dass sich dieses Handeln nicht schematisch vollzieht, da von sich ständig verändernden Bedingungen und Situationen auszugehen ist. Das Problem besteht also darin, einerseits nicht „rezepthaft“ vorgehen zu können, andererseits sich aber zu verdeutlichen, dass es Handlungsbereiche und Handlungsfelder gibt, welche unabhängig von der spezifischen Situation berücksichtigt und in ihren jeweiligen Ausprägungen beleuchtet werden müssen (vgl. Faulstich & Zeuner, S. 63f.).

Die Studie von Aiga von Hippel verdeutlicht, welch hohen Stellenwert verschiedene Interessen und Macht in der betrieblichen Weiterbildung einnehmen (von Hippel & Röbel 2016).

„Es kann eine Herausforderung sein, gemeinsame Planungskulturen zu gestalten, wenn die Leitung und die Planenden unterschiedliche Auslegungen und Wertestrukturen verfolgen“ (Robak 2016, S. 19).

Die Professionalität besteht für Erwachsenenbildner*innen also vor allem darin, mit unterschiedlichen „Antinomien“ und Widersprüchen im konkreten Handeln umgehen zu können. „Sie sind im positiven Sinne Seismographen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren“ (Gieseke 2003, S. 203). Nach Gieseke sehen sich Personalentwickler*innen und Weiterbildner*innen in der Vielfalt der Organisation von Weiterbildungsinitiativen „als Nothelfer, als Begleiter, als schnell reagierende Unterstützer“. Ihre Arbeit gelingt dann offenbar besonders gut, wenn sie „Seismograph und Feuerwehr zugleich sind, wobei es auch zu erheblichen Koordinationsanforderungen kommt“ (Gieseke 2008, S. 89).

Die Gestaltung von qualitativen Trainingskonzepten die einen produktiven Umgang mit dem dargestellten gesellschaftlichen Klima fördern sollen, ist mit hohem Anspruch für die Programmplanenden verbunden. Insbesondere die thematische Ausgestaltung und die Festlegung des Kulturbegriffes setzen professionelles Wissen voraus. Den Trainingskonzepten liegen verschiedene Vorstellungen von Kultur zugrunde. Da in der vorliegenden Arbeit geschaut wird, wie mit den Trainings an GMF angesetzt werden kann, ist es sehr bedeutsam zu illustrieren, welcher Kulturbegriff diesen zu Grunde liegen muss. Im nächsten Kapitel wird daher einleitend der Kulturbegriff skizziert, um für den weiteren Verlauf der Arbeit ein allgemeines Verständnis zu vermitteln. Darauf aufbauend wird das Konzept der Transkulturalität nach Wolfgang Welsch illustriert, welches sich von einem homogenen Verständnis von Kultur abgrenzt, als eine gewisse Modifizierung des Kulturbegriffs betrachtet werden kann und hier als Basis für die weitere Ausarbeitung dient.

Es kann an dieser Stelle gesagt werden, dass die zuvor dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen zur globalen Transkulturalisierung führen.

3. Kultur: Abschied der Homogenität?

Was ist Kultur und welche Konzepte von Kultur gibt es?

Einen vollständigen Überblick über den Kulturbegriff zu geben ist nicht möglich, daher werden die für diese Arbeit wichtigsten Aspekte dargelegt und diese daran anknüpfend insbesondere auf Wolfgang Welsch bezogen.

Der in den Cultural Studies verwendete Kulturbegriff beinhaltet alltägliche symbolische und soziale Praktiken der Aneignung der jeweiligen Lebensbedingungen und ihrer Interpretation (vgl. Kalpaka & Mecheril 2010 zitiert nach Sprung 2010). Nach Reckwitz wird Kultur durch soziale Praktiken, Lebensweisen sowie Weltdeutungen bestimmt (vgl. Reckwitz 2006).

Kulturalisierung – Ethnisierung

Häufig wird in alltäglichen Diskursen, aber ebenso in der Pädagogik, ein essentialistischer Kulturbegriff verwendet, in welchem sich Kulturen als in sich isoliertes Ganzes (Kulturreise) betrachtet und mit angeblichen Abstammungsgemeinschaften (Ethnien) gleichgesetzt werden (vgl. Sprung 2013).

„Das Ziel pädagogischer Bestrebungen wäre dieser Ansicht nach zufolge beispielsweise, über die Anderen und ihre Eigenarten zu lernen, um Verständnis und Akzeptanz für diese zu entwickeln“ (Sprung 2013).

Anette Sprung hebt die verbreiteten kritischen Stimmen bzgl. der Problematik der Verwendung eines statischen Kulturbegriffs hervor: mit der Forderung der „Verständigung zwischen Kulturen“ werden Menschen des Öfteren in einer statischen, ahistorischen Perspektive in als natürlich interpretierte Kategorien eingeordnet. Diese Perspektive ist in einer globalisierten Welt zunehmend zu hinterfragen und „sollte einem prozesshaften Kulturverständnis weichen“ (Sprung 2013). Darüber hinaus wird kritisiert, dass Kultur im Vergleich zu anderen Merkmalen tendenziell zu hoch bewertet wird. Die Gefahr besteht nach ihr darin, dass mit der Ansicht von angeblichen kulturellen oder ethnischen Differenzen sozialstrukturell bedingte Ungleichheiten sowie Rassismen und Diskriminierung beschönigt werden.

Zudem dient „Kultur“ manchmal als Ersatz für andere, gesellschaftlich diskreditierte Termini wie "Rasse". Bereits Theodor Adorno verwies darauf, dass damit versucht werde, Herrschaftsansprüche zu legitimieren (vgl. Sprung 2013).

„Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch“ (Adorno 1997, S. 276).

In der jüngeren Vergangenheit werden beispielsweise politische Konflikte mit Bezug auf Kultur und Ethnizität gedeutet. Daher spricht man von „Kulturalisierung“.

„Die beschriebenen Verwendungsweisen von Kultur führen schließlich dazu, dass politisch zu lösende Aufgaben der Pädagogik zugeschoben werden und der Blick auf die notwendige Veränderung struktureller Bedingungen in den Hintergrund tritt“ (Sprung 2013).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich erarbeiten, inwiefern die Erwachsenenbildung einen Beitrag leisten kann, um an den gesellschaftlichen Konflikten anzusetzen. Jedoch sollte betont werden, dass die Disziplin der Erwachsenenbildung lediglich Anstöße geben, aber nicht die strukturellen Probleme lösen kann.

3.1 Interkulturalität

Das Präfix „inter“, bedeutet „zwischen“, „miteinander“ und „reziprok“. Es verweist darauf, dass sich etwas Neues im Austauschprozess verschiedener Kulturen entwickelt.

Dieses Neue führt dazu, dass interkulturelle Situationen von einer Eigendynamik geprägt sind, welche dazu führt, dass die interagierenden Individuen Kommunikations- und Verhaltensregeln neu kreieren und gegenseitig aushandeln. Erst bei kulturellen Überschneidungssituationen zwischen Individuen, in denen Eigenes und Fremdes als relevant eingestuft werden, entsteht Interkulturalität (vgl. Barmeyer 2012, S. 81).

3.2 Transkulturalität

Wolfgang Welschs grundlegende These ist, dass wir im Grunde alle „kulturelle Mischlinge“ sind.

„Transkulturalität und nicht etwa Monokulturalität kennzeichnet die humane Existenz“ (Welsch 2017, S. 7).

Er stellt den herrschenden Kulturbegriff als obsolet und auf die gegenwärtigen Verhältnisse nicht mehr zutreffend dar, da dieser sich nach ihm durch starke nationale Prägung auszeichnete.

Das traditionelle Kugelmodell der Kultur

Die Vorstellung von Kultur als Nationalkultur geht auf den Autor Johann Gottfried Herder zurück. Herder stellte sich die Nationalkulturen als Kugeln vor. Dieses Kugelmodell besagt, dass die Kugeln im Inneren homogen sein müssen und somit alle Mitglieder einer Kultur die selbige Lebensform haben. Demzufolge würde eine heterogene Kugel zerfallen. Ein weiteres wesentliches Merkmal ist die klare abweisende Abgrenzung nach außen. Somit muss die Differenz zwischen den verschiedenen Kulturen in ihren Lebensformen bestehen. Somit sind die Kulturen, wenn man dem Kugelmodell folgt, auf Alterität, Differenz und Abgrenzung gepolt“ (Welsch 2017, S. 11).

„Alles was mit meiner Natur noch gleichartig ist, was in sie assimiliert werden kann, beneide ich, strebs an, mache mirs zu eigen; darüber hinaus hat mich die gütige Natur mit Fühllosigkeit, Kälte und Blindheit bewaffnet; sie kann gar Verachtung und Ekel werden“ (Herder 1774, S. 45 zitiert nach Welsch 2017, S. 11).

Durch den Terminus Transkulturalität grenzt Welsch sich von dem zuvor dargestellten Kugelmodell ab, da die Kulturen, seines Erachtens nach, den Kugelcharakter längst hinter sich gelassen haben und stattdessen durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet sind.

Makroebene Gesellschaftsebene

Interne Differenzierung

Im Inneren der modernen Gesellschaft hat sich das Homogene, Einheitliche nach Welsch aufgelöst. Die vertikale Differenzierung der gegenwärtigen Gesellschaft besagt, dass die verschiedenen Lebensformen „wenige gemeinsame kulturelle Nenner“ aufweisen. Zudem fokussiert er durch die horizontale Differenzierung die Verschiedenheit, von bspw. femininer und maskuliner, heterosexueller, lesbischer oder schwuler Orientierung.

Sie können große Unterschiede in den kulturell geprägten Mustern und Lebensstilen nach sich ziehen. Die Kulturen gleichen somit intern schon nicht mehr homogenen Kugeln, sondern sind in sich vielfältig.

„Ferner ist die Homogenitätsbehauptung im Außenbezug überholt. Zeitgenössische Kulturen sind denkbar stark miteinander verbunden und verflochten. Die Lebensformen enden nicht mehr an den Grenzen der Einzelkulturen von einst (der vorgeblichen Nationalkulturen), sondern überschreiten diese, finden sich ebenso in anderen Kulturen“ (Welsch 2017, S. 14).

Darüber hinaus ist ein wesentliches Merkmal der gegenwärtigen Kulturen die sogenannte „Hybridisierung“ (Welsch 2017, S. 14). Durch die zuvor dargestellten Prozesse der Globalisierung verschwinden zunehmend die Grenzen zwischen Eigen- und Fremdkultur. In den Innenverhältnissen einer Kultur sind ähnlich viele Differenzen zu erkennen wie in den Außenverhältnissen. Welsch betont zudem die Vieldimensionalität des dargestellten Wandels. Das bedeutet, dass sich die umschriebenen Durchdringungen und Verflechtungen auf sämtliche Dimensionen der Kulturen beziehen, von den Routinen im Alltag bis hin zur Hochkultur (vgl. Welsch 2017, S. 15).

Mikroebene

Die Transkulturalität bezieht sich nach Welsch nicht nur auf die Makroebene, sondern ebenso auf die individuelle Mikroebene. Diese Erkenntnis, die er als sehr wesentlich betrachtet, ist nach ihm „im allgemeinen Bewusstsein unterbelichtet“ (Welsch 2017, S. 17).

„Die meisten unter uns sind in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Herkunft und Verbindungen bestimmt. Das gilt nicht nur, wie man oft meint, für Migranten und Postmigranten, sondern zunehmend für alle heutigen Menschen“ (Welsch 2017, S. 17).

Dies lässt sich dadurch erklären, dass Heranwachsende heute mit weitaus mehr kulturellen Mustern, Menschen mit verschiedenem kulturellem ethnischen Hintergrund in Berührung kommen als es früher der Fall war. Somit können im Prozess der Identitätsbildung eine große Menge von Elementen verschiedener Herkunft aufgegriffen und verknüpft werden.

„Daher werden heutige Menschen – indem sie solch unterschiedliche kulturelle Elemente zu ihrer Identität verbinden – zunehmend in sich transkulturell“ (Welsch 2017, S. 17).

Graduell sind die alternativen kulturellen Muster unterschiedlich verfügbar. Sie können prinzipiell aber überall zu gravierenden Veränderungen führen. Ferner werden derzeit nicht ausschließlich die nationalen Kugeln, sondern ebenso die kleineren Kugeln, die angeblich garantierende kulturelle Orientierungen vorgeben, aufgebrochen. Das bezieht sich z.B. auf Geschlecht, Hautfarbe und Beruf. Die interne Transkulturalität der Individuen stellt für Welsch den entscheidenden Punkt dar.

Differenz Transkulturell - Interkulturell

Welsch zeigt die Differenz zwischen dem Entwurf der Transkulturalität und den der Interkulturalität auf. Die klaren Differenzen zwischen den Kulturen und eindeutigen Zuordnungen, „werden in das jeweilige nationale Kulturkorsett eingesperrt“ (Welsch 2017, S. 23).

Es wird seitens der Vertreter allerdings ein interkultureller Dialog angestrebt, der ein wechselseitiges Verstehen zwischen den im Ansatz als enorm unterschiedlich betrachteten Kulturen mit sich bringen soll. Jedoch macht die Betrachtung der Kulturen als Kugel die Kommunikation nach Welsch unmöglich, da die strikte Gebundenheit des Subjekts an die jeweilige Kultur sich somit auch auf die Möglichkeiten des Verstehens beziehe. So können Individuen einer bestimmten Kultur die andere nur aus der eigenen Perspektive betrachten und verstehen (vgl. Welsch 2017, S. 23).

Kritik des Konzepts „Transkulturalität“

Im Konzept der „Transkulturalität“ werden (post-)moderne Gesellschaften als mischkulturell betrachtet, d.h. es bestehen kulturelle Differenzen auch innerhalb einer Gesellschaft. Das Konzept beziehe sich aber weiterhin auf Kultur. Es ist die Rede von „Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur“, so Welsch (Welsch zitiert nach Bolscho 2005, S. 30). So kommen bei Welsch Kulturen und kulturellen Herkunftsn und ihren Prägungen eine wesentliche Rolle zu. Daher wird ihm vorgeworfen, dass die „Kultur“ weiterhin im Fokus steht. Kimmich und Schahadat fragen daher: „ob es nicht das Konzept der ‚Kultur‘ selbst ist, dass man aufgeben muss“ (Kimmich & Schahadat 2012, S. 15).

Hansen (2011) sieht das Konzept als radikalen Gegensatz zur Interkulturalität (vgl. S. 278). Er beleuchtet Welschs Abwertung der Interkulturalitätstheorien kritisch, da diese, seines Erachtens nach, ihre Daseinsberechtigung gerade aus der Betrachtung von ‚kugelförmigen Kulturen‘ und die versuchte Überwindung der daraus hervorkommenden ‚strukturellen Kommunikationsunfähigkeit‘ ableite (vgl. Hansen 2011, S. 279). Zudem stellt er fest, dass sich Welsch nur von dem traditionellen Kulturbegriff absetzt, jedoch

Theorien der Hybridität und des postcolonialism nicht betrachtet und somit mit seiner Kritik an der Interkulturalität nur teilweise Recht hat (vgl. Hansen 2011, S. 282f.).

Um das Forschungsanliegen dieser Arbeit einzuordnen und die bisherige Forschungslücke hervorzuheben, werde ich ausschließlich Ergebnisse der inter- und transkulturellen Erwachsenenbildung darstellen, welche vordergründig im Zusammenhang mit den Problemen des illustrierten gesellschaftlichen Klimas stehen. Somit stehen Migrationsprozesse sowie kulturelle und wirtschaftliche Verflechtungen im Fokus, die zu gruppenbezogenen Abwertungsprozessen beitragen können.

4. Forschungsstand

Interkulturalität und insbesondere auch Transkulturalität sind Thematiken, welche in der Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bis heute nur wenig analysiert wurden. In den Erziehungswissenschaften wird sich zwar seit längerem und detailliert mit dem Themenfeld auseinandergesetzt, jedoch gibt es zur Erwachsenenbildung recht wenig Forschung (vgl. Öztürk & Klabunde 2014, S. 244f.).

Anette Sprung betont, dass insbesondere die Erwachsenenbildung bislang nur vereinzelt auf die Folgen von Wanderungsbewegungen Bezug nahm (Sprung 2009, S. 2). Ein einschlägiges, ausgewiesenes Forschungsgebiet „Migration und Erwachsenenbildung“ zeichnet sich ihrer Meinung nach nicht ab, was aber nicht heißt, dass sich nicht vereinzelt verschiedenste erkenntnisreiche Beiträge auffinden ließen. In der interkulturellen Pädagogik sind weiterbildungsbezogene Themen kaum bedeutsam. In der interkulturellen Bildungsforschung können zwei Ansätze differenziert werden: Einerseits begegnungsorientierte Zugänge, in welchen der Austausch zwischen verschiedenen Kulturen im Vordergrund steht und die Forschungsergebnisse insbesondere praxisorientiert und handlungsanleitend sind und andererseits reflexive, gesellschaftstheoretische Ansätze, in welchen vor allem inhaltliche sowie strukturelle Exklusionsmechanismen untersucht werden (vgl. Sprung 2009, S. 3). Die sogenannte „Kulturalisierung“ ist ihres Erachtens nach, ein umfassend behandeltes Phänomen in der interkulturellen Bildungsforschung. Verschiedene Arbeiten heben den Beitrag der Pädagogik zur Konstruktion „kulturell Anderer“ (meist anhand nationalstaatlich oder rassistisch definierter Stereotype) hervor sowie auf die Tendenz, sozialstrukturell bedingte Phänomene kulturalistisch zu erklären. Beiträge über hegemoniale Diskurse die die Kategorie Kultur fokussieren, zählen aus ihrer Sicht zu den wichtigen Grundlagen für eine Auseinandersetzung mit Weiterbildung in Migrationsgesellschaften (vgl. Sprung 2009, S. 4). Um den Fallstricken eines für komplexe Ausgrenzungspraktiken instrumentalisierten Kulturbegriffes zu entkommen, wird von vielen Vertreter*Innen des Fachbereiches nach begrifflichen Alternativen zur „interkulturellen Pädagogik“ gesucht. Sprung macht darauf aufmerksam, dass die interkulturelle Bildungsforschung, welche sich bis jetzt nur gering mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung befasst, sondern das Feld Schule fokussiert, ebenso Aufschlüsse hervorbringt, die für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung genutzt werden können. Im Hinblick auf Arbeiten von

Gogolin aus der interkulturellen Bildungsforschung stellt sie dar, dass heute nicht mehr ausschließlich Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppen angesprochen werden. Sie denkt, dass im Hinblick auf die Theorieentwicklung im Bereich der interkulturellen Pädagogik bisher viel geleistet wurde und die Konzepte überwiegend durchaus auf die Weiterbildung übertragbar bzw. zu adaptieren wären. Empirische Beiträge sind jedoch nur wenige vorhanden (vgl. Sprung 2009, S. 7).

Öztürk & Reiter stellen im Rahmen ihrer Studie „Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung“ fest, dass die Forschungslage zum Umgang mit Migration in Einrichtungen der Weiterbildung insgesamt unvollkommen ist (Öztürk & Reiter 2017, S. 14). Im Fokus der Untersuchung standen Institutionen der Weiterbildung und deren Umgang mit Migration. Aus den Ergebnissen leiten die Autor*innen Handlungsempfehlungen hinsichtlich diversitätsbewusster Weiterbildungsarbeit ab.

Kirsten Nazarkiewicz hat zur Thematik des interkulturellen Lernens empirische Untersuchungen durchgeführt. Sie untersucht interkulturelles Lernen konversationsanalytisch im Rahmen von Trainings exemplarisch an kulturübergreifender interkultureller Kommunikation, eines kulturspezifischen Trainings sowie eines Rassismustrainings.

Sie entwirft Aspekte, unter denen interkulturelles Lernen durch Gesprächsarbeit einerseits realisiert und andererseits umgangen werden kann. Somit werden kommunikative Strategien genereller kulturreflexiver Deutungsarbeit umschrieben sowie förderliche Umgangsformen mit Lernhindernissen, z.B. Stereotypen oder Rassismen (vgl. Nazarkiewicz 2010).

Das Thema Inter- und Transkulturalität wird in verschiedenen Studien zur kulturellen Erwachsenenbildung erforscht. Verschiedene Programmanalysen stellen dar, dass es in der Vergangenheit wenig aufgegriffen wurde (Robak & Petter 2014). Zu erwähnen ist die Studie von Gieseke und Kolleginnen (2005) zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland. Auf die Studie baut die ebenfalls für diese Arbeit relevante Studie „Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen“ von Robak und Petter 2014 auf. Die Programmanalyse von Robak und Petter fokussiert nicht die gesamte kulturelle Bildung, sondern beleuchtet die interkulturellen Angebote. Sie heben hervor, dass die Interkulturalität nicht ausschließlich wegen der zunehmenden Migration in Deutschland an Bedeutsamkeit gewinnt, sondern ebenso aufgrund zunehmender kultureller und wirtschaftlicher Verflechtungen. Sie heben im Rahmen dieser Arbeit die Relevanz der Disziplin der Erwachsenenbildung in ihren Programmen hervor, die einen wesentlichen Beitrag bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund sowie bei der Mitgestaltung der europäischen und globalen Vernetzung leistet (vgl. Robak & Petter 2014, S. 8). Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, nehmen auch die Erwartungen zu, sich mit der Rolle von Kultur neu auseinanderzusetzen (vgl. Robak & Petter 2014, S. 8). Die Studie erforscht eine repräsentative Selektion der angebotenen Programme des Jahres 2012 der gesamten öffentlichen Erwachsenenbildungsinstitutionen in Niedersachsen.

Die Partizipationsportale stellen auch in dieser Studie ein wesentliches Analysekriterium der verschiedenen Angebote dar.

Robak und Petter beziehen sich auf das von Gieseke eingeführte verstehend-kommunikative Portal, in welchem das Thema Interkulturalität die Basis darstellt und erkennen darauf aufbauend acht Portale im Zusammenhang der Inter- und Transkulturalität. Im Zentrum steht dabei die Interkulturalität, nur das Portal „verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne“ bezieht sich auf Transkulturalität (vgl. Robak & Petter 2014, S. 12).

Besonders wichtig für diese Arbeit ist der Band „Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen“ von Fleige, Gieseke und Robak, welcher auch die Interkulturalität und vor allem die Transkulturalität in der Erwachsenenbildung näher beleuchtet. Im Hinblick auf die inter- und transkulturelle Erwachsenenbildung stehen „Fragen nach erweiterter Wahrnehmungs-, Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit“ (Fleige et al. 2015, S. 16) in einer globalisierten und diversifizierten gesellschaftlichen Wirklichkeit im Fokus und sie beleuchten welche Rolle die kulturelle Bildung diesbzgl. einnimmt. Insbesondere geht es den Autorinnen darum, einen Beitrag zur Theoriebildung in Bezug auf die kulturelle Erwachsenenbildung zu erarbeiten. Die Theoriebildung entwickeln sie anhand der Untersuchung der Partizipationsportale. Sie halten fest, dass sich im Jahr 2015 beide Ansätze empirisch in den Angeboten der EB/WB finden.

Sie fokussieren sich in ihrer Theoriebildung auf die transkulturelle Perspektive (vgl. Fleige et al., S. 131) und beziehen sich dabei auf Wolfgang Welsch und benennen ein übergreifendes Bildungsziel in dem Bereich: „Kulturen verbinden und transformieren“ (vgl. Fleige et al., S. 131). Wie bereits detailliert dargestellt umschreibt Welsch die Formen der Transkulturen. Reckwitz untersucht die Hybridisierungsprozesse die zur Transkultur führen. Da der Aspekt der Neuformung von Kulturen ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit ist, werden diese Prozesse im späteren Verlauf aufgegriffen. Nach den Autorinnen kann verschieden wahrgenommene Bedrohung, wie bspw. die Fluchtmigration zu Ängsten und daraus resultierendem Fremdenhass führen. Diesbzgl. komme der kulturellen Bildung ein hoher Stellenwert zu. Derzeit wird jedoch in den Programmen das Integrationsanliegen für Migranten und Migrantinnen fokussiert. Insgesamt, so die Autorinnen, ist ein gesellschaftlicher Diskurs über das Verhältnis demokratischer Gesellschaftsentwicklungen und kultureller Gestaltung wesentlich (vgl. Fleige et al., S. 172).

Als Maßnahmen gegen Diskriminierung, Stereotypen und Vorurteile wurde im Pflegebereich die sogenannte transkulturelle Kompetenz entwickelt. Aus der Auseinandersetzung mit Welsch entwickelte die Schweizer Pflegewissenschaftlerin Dagmar Domenig ein Konzept der Transkulturellen Pflege, indem die Förderung eines produktiven Umgangs mit den im Migrationskontext als anders wahrgenommenen Mitarbeitenden im Fokus steht (vgl. Domenig 2007).

Robak untersucht in ihrer Habilitationsschrift (2012) inwiefern neue Bildungsanforderungen durch Transnationalisierungsprozesse entstehen. Sie beleuchtet die Handlungs-

Deutungs- und Lernmuster von Expatriates in transkulturellen Unternehmen in China und inwiefern die Personalentwicklung und Weiterbildung in diesen Prozessen als Unterstützung dienen.

Wiltrud Gieseke behandelt in ihrem Werk „Lebenslanges Lernen und Emotionen“ in einem eigenen Kapitel Emotionen als Inhalte von Bildungsprozessen in der Erwachsenenbildung. Ein Fokus liegt auf dem gesellschaftlichen, politisch-emotionalen Lernen. Vorurteile, Stereotypen, Ressentiments und Empathie sind dabei die wesentlichsten Begriffe (Gieseke 2016).

Der Politologe Karl Heinz Huber hat ein Argumentationstraining gegen rechte Stammtischparolen entwickelt. Mit diesen Trainingskonzepten ist er in ganz Deutschland, Österreich und der Schweiz unterwegs. Dieses Training kann auch zu einer konfliktfreien interkulturellen Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen beitragen (Huber 2001).

Die Langzeituntersuchung zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, welche im folgenden Kapitel detailliert dargestellt wird, ist international sehr verbreitet und das weltweitgrößte Vorurteilsprojekt. Bereits Adorno und Kollegen stellten in der Studie zum autoritären Charakter fest, dass Vorurteile gegenüber verschiedenen schwachen Gruppierungen nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. „Wer Feindschaft zeigt gegenüber einer Minderheitengruppe, hegt sie wahrscheinlich auch gegen die meisten anderen“ (Adorno et al. 1973: 12).

Im Rahmen der Studie zur GMF konnte die Verbindung verschiedener Vorurteile miteinander mehrfach empirisch nachgewiesen werden. Zudem kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass der autoritäre Charakter gegenwärtig wieder an Aktualität gewinnt. Da ich es im Hinblick auf diese Ergebnisse des gegenwärtigen gesellschaftlichen Klimas, welches von Wilhelm Heitmeyer als „Deutsche Zustände“ bezeichnet wird, als besonders relevant ansehe mit erwachsenenpädagogischen Gegenstrategien anzusetzen und für diese Thematiken zu sensibilisieren möchte ich an die Aspekte der bisher erforschten Bereiche anknüpfen. Wie aus der Darstellung der Forschungsergebnisse sichtbar wird, nimmt das Transkulturelle Lernen neben dem Interkulturellen Lernen bis heute eine recht kleine Rolle ein. Aufgrund der Migrationsprozesse und der kulturellen und wirtschaftlichen Verflechtungen ist es aber wesentlich um an GMF anzusetzen. Da z.B. die Aspekte Emotionen die v.a. von Wiltrud Gieseke in der Disziplin der Erwachsenenbildung beleuchtet wurden sowie Fragen der kulturellen Identität wieder von hoher Relevanz sind, möchte ich einen Beitrag leisten und erarbeiten inwiefern die EB bzw. betriebliche Weiterbildung als Gegenstrategie gesehen werden kann um GMF zu reduzieren, um eine gewisse Gleichwertigkeit im Unternehmenskontext herzustellen und so für die Notwendigkeit für dieses Thema im Unternehmenskontext sensibilisieren. Durch die Zunahme der kulturellen Vielfalt kommt es zu konträren Positionen: So gibt es die Befürworter, die Diversität als positiv betrachten aber auch Ablehnung und der Wunsch nach einer homogenen Gesellschaft. Im folgendem Kapitel werden die wesentlichsten Ergebnisse der Vorurteilsstudie GMF und die dort im Zentrum stehen emotional kognitiven Konstrukte dargestellt.

Abschließend wird in dem Kapitel aufgezeigt, inwiefern GMF im Unternehmenskontext präsent ist und Erfahrungen aus der Praxis illustriert.

5. Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit

Zu den zentralen Werten einer modernen und humanen Gesellschaft gehören die Gleichwertigkeit aller Menschen und die Sicherung ihrer physischen und psychischen Unversehrtheit. Darin drückt sich der Wille einer Gesellschaft aus, ein möglichst angstfreies Zusammenleben von Individuen und Gruppen unterschiedlicher ethnischer, religiöser, kultureller oder sozialer Herkunft mitsamt ihrer alltäglichen Lebenspraxis zu realisieren“ (Heitmeyer 2002, S. 16).

Doch was geschieht, wenn diese Gleichwertigkeit nicht gewährt und die Unversehrtheit hinterfragt wird?

Was ist eigentlich „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“?

Der Begriff "Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit" kommt aus der Vorurteilsforschung. Ein Team von Forscher*innen der Universität Bielefeld analysiert seit Ende der 90er Jahre die Einstellungen gegenüber einer Reihe ganz verschiedenen Gruppierungen in Deutschland. Der gemeinsame Kern dieser Haltungen ist eine sogenannte "Ideologie der Ungleichwertigkeit", dass also die Gleichwertigkeit und Unversehrtheit der Gruppen in Frage gestellt wird. Die zehnjährige Langzeitstudie über die "Deutschen Zustände" ergab, dass diese Einstellungen in allen Bevölkerungsteilen stark verbreitet sind.

Die untenstehende Grafik zeigt die von der Bielefelder Forschungsgruppe untersuchten Elemente der Abwertungen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels beziehe ich mich auf Quellen von Wilhelm Heitmeyer, welcher das Projekt leitet sowie seine Mitarbeiter*innen Zick und Küpper.

Das Phänomen

Der Terminus Menschenfeindlichkeit umschreibt kein persönliches Feindschaftsverhältnis zu einem anderen Individuum, sondern hat Bezug zu bestimmten Gruppen. Das spezielle Merkmal dieses Terminus ist seine Spannweite (vgl. Heitmeyer 2004, S. 19). Diese resultiert aus dem Phänomen selbst, da sich nicht nur Menschen fremder Herkunft mit Feindseligkeiten und Gewalt auseinandersetzen müssen, wenn eine Zuordnung zu bestimmten Gruppen erfolgt, sondern auch diejenigen derselben Herkunft, deren Verhalten oder Lebensweisen als „abweichend von der beruhigenden Normalität empfunden werden“ (Heitmeyer 2004, S. 15). Menschenfeindlichkeit wird erkennbar in Prozessen der Betonung von Ungleichwertigkeit und der Verletzung von Integrität. Gerade in Zeiten, die von Unsicherheit geprägt sind, wird Sicherheit durch eine Aufwertung der Eigengruppe (Ingroup) gesucht, d.h. Überlegenheit, die mit der Abwertung von Fremdgruppen (Outgroup) einhergeht (vgl. Heitmeyer 2004, S. 17).

„Werden Personen aufgrund ihrer gewählten oder zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit als ungleichwertig markiert und feindseligen Mentalitäten der Abwertung, Ausgrenzung etc. ausgesetzt, dann sprechen wir von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, so dass die Würde der betroffenen Menschen antastbar wird oder zerstört werden kann“ (Heitmeyer 2003, S. 14).

Ein wesentliches Motiv steht im Fokus: „Das Bestreben, die Ungleichwertigkeit von Gruppen und ihrer Mitglieder aufrechtzuerhalten oder gar auszubauen, um letztlich die Position der eigenen Gruppe abzusichern“ (Küpper 2010, S. 2). Dies erfolgt durch Ausgrenzung und Abwertung. Zudem werden Grenzen zur Absicherung der physischen und psychischen Integrität angegriffen, die zur Ermöglichung eines möglichst angstfreien Lebens in Anerkennung führen. (vgl. Küpper 2010, S. 2). Somit steht immer wieder die Frage im Zentrum, wie sich das Leben der Menschen verschiedener „sozialer, religiöser und ethnischer Herkunft mit ihren unterschiedlichen Lebensweisen in dieser Gesellschaft gestaltet, inwiefern Anerkennung erfahren wird oder sie mit feindseligen Mentalitäten konfrontiert werden. Diesbzgl. spricht Dr. Beate Küpper, Mitarbeiterin des Bielefelder Forschungsteams von einer „bemerkenswerten Ungleichzeitigkeit“ (Küpper 2010, S. 2): Einerseits gibt es Bemühungen im Hinblick auf rechtliche Gleichstellung/Anti-Diskriminierung seitens der Politik. Andererseits sind die Ergebnisse, die daraus resultieren nicht ausreichend für einen klaren Wandel der Einstellungen in der Gesellschaft sowie für ein positiveres Zusammenleben der Gruppierungen (vgl. Küpper 2010, S. 2). So muss darauf geachtet werden, inwiefern in relevanten Gesellschaftsbereichen angesetzt werden kann, um zu einer gewissen Gleichwertigkeit zu gelangen, so dass die Würde der Menschen nicht angetastet wird.

Auf Grundlage empirischer Untersuchungen werden in Deutschland mittlerweile zehn anstatt ursprünglich sieben Elemente von Menschenfeindlichkeit berücksichtigt. Diese werden im folgendem skizziert. Die Auswahl kann sich je nach gesellschaftspolitischem Wandel ggf. ändern (vgl. Küpper 2010, S. 4). Ich werde mich ausschließlich auf die Elemente beziehen, welche im Unternehmenskontext von Relevanz sind. Somit werden Obdachlose, Langzeitarbeitslose und Asylbewerber nicht dargestellt.

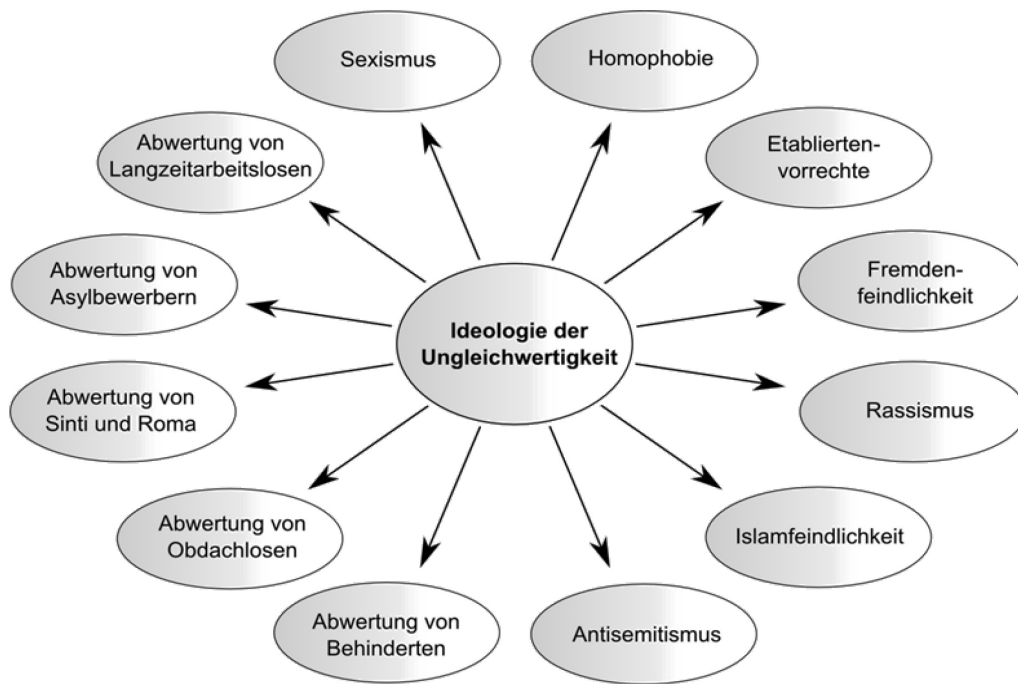


Abb. 1: Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche & Rechtsextremismus. URL: <https://bagkr.de/ueber-uns/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/> Zugriffen: 20.01.2019.

Syndrom der GMF

Es wird von einem Syndrom einer GMF gesprochen, da Ungleichwertigkeit den gemeinsamen Kern der dargestellten Elemente darstellt. Es wird gesagt, dass die Vorurteile gegenüber den illustrierten Gruppen so eng miteinander verknüpft sind, dass es zur Bildung eines Syndroms führt. Im Verlauf der Studien hat sich gezeigt, dass Vorurteile gegenüber einer Gruppe meist mit Vorurteilen gegenüber einer oder verschiedenen anderen Gruppen einhergeht. Beispielsweise ist Fremdenfeindlichkeit meist mit Antisemitismus verbunden. Somit setzt sich das Syndrom aus Vorurteilen gegenüber mehreren Gruppierungen zusammen, „deren Gleichwertigkeit und Unversehrtheit in Frage gestellt wird“ (Küpper 2010, S. 3). Eine sogenannte „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ stellt also die Grundlage der Elemente der GMF dar.

„Diese Ideologie kommt in Gestalt der Abwertung schwacher Gruppen zum Ausdruck, die wiederum eine Legitimationsfunktion für Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt erfüllt oder zumindest erfüllen kann“ (Heitmeyer 2007, S. 38).

Die Hauptfunktion von Vorurteilen ist es nach Andreas Zick, „Menschen als ungleich zu bewerten und diese Ungleichwertigkeit durch das Vorurteil zu legitimieren“ (Zick 2009). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die partiell sehr unterschiedlichen Elemente des Syndroms – wie beispielsweise die Abwertung von behinderten Menschen

und die Islamfeindlichkeit – die gleichen Ursachen haben können. Beispielsweise bestimmt die persönliche Ansicht, es ginge den Deutschen vergleichsweise schlechter als Ausländern, die Abwertung aller anderen Gruppen des Syndroms. Es wird demonstriert, dass die verschiedenen Elemente gleiche Konsequenzen haben. Das bedeutet, dass z.B. die Abwertung von behinderten Menschen mit der Diskriminierung von Muslimen in Zusammenhang stehen kann. Resümierend kann also an dieser Stelle gesagt werden: „eine Ursache kann viele Vorurteile bestimmen und Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Gruppen können Grundlage der Diskriminierung einer bestimmten Gruppe sein“ (Zick 2009, S. 7). Wesentlich ist also zu schauen welche Relevanz und Folgen die sogenannte Ideologie der Ungleichwertigkeit hat. Verschiedenste Theorien über die Ursachen von GMF bieten dazu Erklärungsansätze. Fasst man sie zusammen unterstreichen sie die These, „dass Gefühle und Erfahrungen von Gleichwertigkeit und Anerkennung zentral sind. So ermöglicht zum Beispiel Bildung nicht nur Perspektivenübernahme und Empathie, sondern auch alternative Sichtweisen auf die Gleichwertigkeit und Optionen zur Erreichung von Anerkennung. Interkulturelle Kontakte ermöglichen Informationen und positive gemeinsame Erfahrungen und Identifikationen, die Vorurteile verhindern“ (Zick 2009).

Aus dem Zusammenspiel von Erfahrungen, Emotionen etc. können sich bestimmte emotionale und kognitive Konstrukte entwickeln, die den Blick auf die Welt beeinflussen. Die in diesem Zusammenhang wichtigsten Begriffe werden im folgendem Kapitel skizziert.

5.1 Emotionale Konstrukte im Kontext von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

5.1.1 Stereotype

In der Sozialpsychologie werden Stereotype umschrieben als kognitive Konstrukte oder mentale Repräsentation, welche unser Wissen und unsere Überzeugungen über eine soziale Gruppierung von Menschen beinhalten. Der Inhalt der Stereotype kann positiver, neutraler oder negativer Natur sein. Demzufolge muss ein Stereotyp nicht zwingend mit negativen Gefühlen oder negativen Verhaltensweisen verbunden sein. Es werden Verallgemeinerungen getroffen und den jeweiligen Gruppenmitgliedern werden identische Merkmale und Eigenschaften zugeschrieben. Aufgrund mangelnder Reflexion ist nicht erkennbar, dass Differenzen zwischen ihnen bestehen können (vgl. Fischer et al. 2014, S. 98).

5.1.2 Vorurteile

Der Unterschied zum Stereotyp besteht darin, dass die negative emotionale Komponente im Zentrum steht und Vorurteile generell eine negative Valenz besitzen. Dadurch werden Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe negativ

bewertet und abgelehnt (vgl. Fischer et al. 2014, S. 99). Aus einer sozialpsychologischen Perspektive nach Zick et al. (2011) stellen Vorurteile „soziale Einstellungen, die in der Wechselwirkung von individuellen Ursachen und Umweltfaktoren zustande kommen“ dar (Zick 2011, S. 8).

„Es ist die hasserfüllte Emotionsabfuhr, die bei einer bestimmten Menschen-
gruppe ihren Weg sucht“ (Gieseke 2016, S. 147).

Grundverständnis von Vorurteilen

Eine Person wird nicht aufgrund ihrer individuellen Eigenschaften abgewertet, sondern nur deshalb, weil sie als Mitglied einer sogenannten Fremdgruppe (outgroup) kategorisiert wird. Inwiefern sich dieses Individuum selbst als Teil dieser Gruppe betrachtet oder ob sich diese Mitgliedschaft der Gruppe an Fakten zeigen lässt, ist nicht relevant. In der Vorurteilsforschung existiert überwiegend Konsens darüber, dass Vorurteile als generalisierte negative Haltungen gegenüber Gruppen und Individuen vor dem Hintergrund der persönlichen Gruppenzugehörigkeit vorkommen und sich lediglich auf die Tatsache stützen, dass diese Gruppen sich als Fremdgruppen darstellen beziehungsweise diese Individuen Teil einer Fremdgruppe sind (vgl. Allport 1954 zitiert nach Zick 2011, S. 31). Rassismus, Sexismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und einige weitere Vorurteile sind also „keine Charaktereigenschaft, sondern soziale Einstellungen, die sich durch den Zusammenhang ihrer Träger erklären lassen“ (Zick 2011, S. 32). Als soziale Einstellungen besitzen Vorurteile eine kognitive, eine emotionale sowie teils auch eine Dimension, die sich auf das Verhalten bezieht.

„Sie sind als Einstellungen erlernbar, aber auch veränderbar, auch wenn dies bei tief verankerten Einstellungen oft ein schwieriges und langwieriges Unterfangen ist“ (Zick 2011, S. 32).

5.1.3 Wie entstehen Vorurteile?

Die Entstehung von Vorurteilen als soziale Einstellungen erfolgt in drei Schritten: 1. Kategorisierung, 2. Stereotypenbildung, 3. Bewertung. Die erste Stufe bildet die Kategorisierung. Sie ist ein fundamentaler kognitiver Prozess, der sich nahezu automatisch vollzieht. Es wird beschrieben als eine gewisse Reduktion der Überkomplexität der Umwelt, die den Personen zum Verständnis und Nachvollziehbarkeit dieser dient. Sie differenzieren Individuen danach, ob sie zu ihrer Eigengruppe (ingroup) oder einer Fremdgruppe (outgroup) gehören, ganz abgesehen davon, welche genauen Merkmale sie heranziehen, um Eigen- und Fremdgruppe zu bestimmen. Dabei ist es von hoher Relevanz, dass die für die Kategorisierung beleuchteten Merkmale von ihrer Zugänglichkeit – also der situativen Aufmerksamkeitsspanne, die auf die möglichen Merkmale entfällt – abhängig sind. Diesbezüglich wird die hohe Bedeutung von politischen und medialen Diskursen

deutlich (vgl. Zick 2011, S. 33f.) Der folgende zweite Schritt der Stereotypenbildung vollzieht sich nicht gezwungenermaßen, da ein bewusstes Innehalten sowie eine Reflexion ein Revidieren der Kategorisierungen mit sich bringen kann. Bei der Stereotypenbildung werden den vorab in Gruppen kategorisierten Personen, entsprechend ihrer zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit, positive, neutrale wie auch negative Eigenschaften zugeschrieben. Diese Eigenschaften gelten für alle Gruppenmitglieder allgemein, also unabhängig von ihrer tatsächlichen möglichen Heterogenität, so dass uns die Mitglieder der Fremdgruppe insgesamt homogen erscheinen.

Im dritten Schritt kommt es zur Bewertung der nach Kategorien in eine Fremdgruppe verwiesenen Personen anhand der zugewiesenen Stereotypen. In diesem Schritt erfolgt eine eher negative Bewertung der Fremdgruppe und eine eher positive Bewertung der Eigengruppe. Das lässt sich durch das Bedürfnis nach einer positiven sozialen Identität und der Erhaltung und Aufwertung des Selbstwerts erklären (vgl. Zick 2011, S. 34)

5.1.4 Folgen von Vorurteilen

Die Einstellungsforschung zeigt, dass Vorurteile als Einstellungen in Abhängigkeit zum Zusammenhang zu Handlungsweisen führen können, die zu Formen von Diskriminierung bis hin zu Gewalt führen können (vgl. Zick 2011, S. 39). Diskriminierung wird hier umschrieben als negative, ungerechtfertigte oder ausgrenzende Verhaltensweisen gegenüber Mitgliedern einer Adressatengruppe, allein weil sie als Mitglied dieser Gruppierung identifiziert werden (vgl. Gaertner & Dovidio 1986 zitiert nach Zick 2011, S. 40). Das Erleben von Vorurteilen hat negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden sowohl in psychischer als auch in physischer Hinsicht. Zudem hat es negativen Einfluss auf Erfolg und Leistungen. Dies kann zerstörerische Auswirkungen auf die Selbstachtung und Selbststigmatisierung mit sich bringen.

Opfer fühlen sich durchgehend bedroht, weshalb es auch dazu kommen kann, dass sie sich entsprechend dieser Vorurteile verhalten (vgl. Zick 2011, S. 40).

5.1.5 Ressentiments

Der Ressentiment-Begriff wurde insbesondere von Friedrich Nietzsche und Max Scheler geprägt. Nach Olschanski lassen sich Ressentiments umschreiben als ein Groll, eine unbewusste Abneigung. Sie beziehen sich auf ältere Kränkungen, Verletzungen, Wunden. Diese brechen immer wieder auf, werden aktiviert und bestimmen das Subjekt (vgl. Olschanski 2015, S. 21ff.).

„Ressentiment hat als immer wieder aufbrechende Erinnerungswunde eine eigene Zeitlichkeit und Geschichte, in der die Vergangenheit die Gegenwart beherrscht“ (Olschanski 2015, S. 21).

Die Fähigkeit des Vergessen und der Selbstreflexion ist nicht ausgeprägt.

„Im verqueren Hass und unangemessenen Ausbrüchen gegen äußere Objekte und Personen sucht es Linderung und Heilung“ (Olschanski 2015, S. 21).

Das bedeutet, dass das Ressentiment sich und die Kränkungen nicht akzeptiert, sondern nach einem Feind schaut um den Schmerz los zu werden.

5.2 Erklärungsfaktoren für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Ideologische Grundeinstellungen, die Gleichwertigkeit, Liberalität und Pluralität infrage stellen, wie der Autoritarismus, die Soziale Dominanzorientierung und die Ablehnung von Diversität, stehen in enger Verbindung mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Die Ablehnung von Diversität umschreibt, inwiefern Personen kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt in der Gesellschaft als positiv betrachten.

Personen, bei denen Ablehnung von Diversität sowie der Wunsch nach einer homogenen Gesellschaft auf Basis auf gleichen Werten und Traditionen im Vordergrund steht, tendieren eher zu Vorurteilen (vgl. Zick & Küpper 2010, zitiert nach Zick 2011, S. 86).

„Im Vergleich zu etlichen unserer europäischen Nachbarn ist das Verständnis einer vielfältigen Gesellschaft in Deutschland unterentwickelt“ (Zick & Küpper 2015).

Der Autoritarismus beschreibt die Neigung zu und Befürwortung von Unterwürfigkeit und Gehorsam gegenüber Autoritäten (vgl. Adorno et al. 1950, Altemeyer 1988 zitiert nach Zick 2011, S. 86). Diese Haltung beinhaltet eine aggressive Law-and-Order-Mentalität, die Abweichung von der Norm sanktioniert sehen möchte. Der Bezug von Autoritarismus zu Vorurteilen wurde bereits 1950 von Adorno und Kolleg/innen angenommen und bis heute in zahlreichen empirischen Studien bestätigt (vgl. z.B. Stellmacher 2004; auch Decker et al. 2010 zitiert nach Zick 2011, S. 85). Je stärker die Neigung zum Autoritarismus ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher erfolgt eine Abwertung schwacher Gruppen, die von der vorherrschenden beziehungsweise konstruierten oder subjektiv wahrgenommenen Norm abweichen (vgl. Zick 2011, S. 85).

Ich möchte in diesem Zusammenhang die wesentlichsten Aspekte des sogenannten „autoritären Charakters“ skizzieren. Diese Studie von Adorno war eine der wesentlichsten Schritte im Rahmen der Erforschung von Vorurteilen. Die Auseinandersetzung mit den Merkmalen des autoritären Charakters ist wesentlich, da gesagt werden kann das er wieder an Aktualität gewinnt und ihm die vorab skizzierten Persönlichkeitszüge fehlen. Ich weise darauf hin, dass nur die für die vorliegende Arbeit relevanten Merkmale skizziert werden, weil es sonst den Rahmen sprengen würde. In der Studie wurde ausgeführt, dass der damals in Deutschland sehr verbreitete autoritäre Erziehungsstil und die gesellschaftlichen Bedingungen zur Herausbildung bestimmter psychischer Dispositionen führten und entsprechende Handlungsorientierung vermittelten. Nach Auffassung der kriti-

schen Theorie, besteht die Problematik darin, dass die Persönlichkeiten nicht zur Reflexion ihrer Wirklichkeitswahrnehmung befähigt sind (vgl. Adorno 1973). Ein wichtiger Aspekt des autoritären Charakters ist das große Bedürfnis nach Unterwerfung. Es kann gesagt werden, dass das gefährliche an diesen Charakterzügen ist, dass er keine Spielräume zulässt für sich und andere.

„Der Autoritäre Charakter setzt nicht auf Beziehungsfähigkeit und Ausgleich als Verstehens und Aneignungsprozesse, sondern auf Unterwerfung“
(Gieseke 2016, S. 152).

Die Soziale Dominanzorientierung (SDO) beschreibt die Befürwortung und Ablehnung gruppenbasierter Hierarchien (vgl. Sidanius & Pratto 1999 zitiert nach Zick 2011, S. 86). Personen mit einer stark ausgeprägten SDO sehen es bspw. als legitim an, dass einige Gruppen ganz oben positioniert sind und andere am unteren gesellschaftlichen Ende stehen. Diese soziale Rangordnung soll nach ihnen auch so bestehen bleiben. Personen mit niedriger SDO betrachten Gleichheit zwischen sozialen Gruppen als positiv.

Auch hier haben zahlreiche empirische Studien bestätigt, dass Personen, die eine hierarchische Ordnung der Gesellschaft grundsätzlich befürworten, eher zu Vorurteilen neigen. Es konnte wie bereits dargestellt empirisch nachgewiesen werden, dass Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Kern von SDO, gewissermaßen von einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, bestimmt ist.

Aufgrund zunehmender Diversität kann es auch in Unternehmen zu gruppenbezogenen Abwertungsprozessen kommen. Daher möchte ich anhand von Praxiserfahrungen und Beispielstudien verdeutlichen, inwiefern Prozesse im Arbeitskontext negativ beeinträchtigt werden können.

6. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Unternehmenskontext

6.1 Inhalte von Stereotypen und Vorurteilen am Arbeitsplatz

Ogleich Frauen mittlerweile in der Arbeitswelt genauso oft wie Männer vertreten sind, sind sie immer noch die Opfer von Stereotypen und Vorurteilen. Soziale Normen für geschlechtskonforme Verhaltensweisen sind nach wie vor präsent, die vorschreiben, welche Aufgaben und Berufe für Frauen und Männer am passendsten sind. Eine spezielle Form der Vorurteile gegenüber Frauen sind entgegenkommend beschützend gemeinte Vorurteile (Sexismus), wobei z. B. begründet wird, „dass man Frauen eine solche harte Arbeit nicht zumuten könnte“, und die dann dazu führen, dass die Einstellung von Frauen für gewisse Tätigkeiten nicht infrage kommen. Zudem sind rassische und ethnische Minoritäten sehr oft die Opfer von Vorurteilen (vgl. Petersen & Six: 2008, S. 312). Darüber hinaus sind in der Arbeitswelt auch noch Vorurteile bedeutsam, welche sich auf die se-

xuelle Orientierung beziehen. Vorurteile gegenüber homosexuellen Männern z.B. beziehen sich überwiegend auf geschlechtsbezogene Konstrukte sowie Geschlechtsrollenkonformität.

Der Interviewpartner des Technologiekonzerns umschreibt im Hinblick auf „Unconscious-Bias“, dass es offene Diskriminierung kaum noch gibt, sondern eher unbewusste Vorurteile. Führungskräfte würden Vorurteile nicht zugeben. Er weist bspw. auf unbewusste Bevorzugungen im Bewerbungsprozess hin (IP2: vgl. Z. 178-185). Ähnlichkeitspräferenzen können dazu führen, dass nur gleiche Leute im Team sind (vgl. Z. 191-192).

Das wollen sie mit „Unconscious-Bias“ bewusstmachen. Vorurteile und Einkategorisieren in Bezug auf Leute wie bspw. bei Bewerbungen einer Frau, oder eines Inders der kein Englisch versteht, wirken sich nach ihm fatal aus, da so im Vorfeld aussortiert wird (IP2: vgl. Z. 226-235).

Die Interviewpartnerin der Gewerkschaft berichtet von den Erfahrungen aus den Trainings: Sie sagt, beim Thema Religion „explodiert es eigentlich oft“ (IP1: Z. 192-193). Ethnische und religiöse Zugehörigkeit sind momentan die aktuellen Thematiken, welche im Arbeitskontext die Menschen beschäftigen (vgl. IP 1, Z. 193-194). Dies resultiert v.a. aus der Geflüchteten Thematik. Um diese Probleme zu lösen, müssen sie sich daher in den Trainings mit der ethnischen und religiösen Herkunft der Menschen befassen (vgl. IP 1, Z. 195-196).

Studien aus diesem Kontext sind gut zur Verwendung in Trainings geeignet und können dazu dienen, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen in eine Veranstaltung einbringen und austauschen.

6.2 Beispielstudien

Petersen und Dietz heben hervor, dass sich aktuelle Forschungsarbeiten zur Wirkung von Vorurteilen im Unternehmenskontext mit den in der Vorurteilsforschung als relevant erweisende Differenzierung von offenen und subtilen Vorurteilen befassen. Sie erforschten in einer deutschen Stichprobe, inwiefern sich vorurteilsfreie Personen, Personen mit subtilen Vorurteilen und Personen mit offenen Vorurteilen gegenüber Ausländern in einer solchen Situation der Personalauswahl verhielten. Konnten sich die Personalentscheider unabhängig von unternehmerischen Vorgaben entscheiden, dann erfolgte eine Diskriminierung gegenüber Ausländern ausschließlich seitens Personen mit offenen Vorurteilen bei der Auswahl für ein Bewerbungsgespräch, während Personen mit subtilen Vorurteilen ebenso viele Ausländer auswählten wie vorurteilsfreie Personen. Wurden die Personalentscheider demgegenüber auf das Profilanpassungsprinzip aufmerksam gemacht („Unsere Arbeitsgruppen bestehen vornehmlich aus Deutschen. Die Homogenität der Arbeitsgruppen hat in der Vergangenheit zum Unternehmenserfolg beigetragen.“), dann berücksichtigten nur noch vorurteilsfreie Personen Ausländer in adäquater, gerechter Weise,

während Personen mit subtilen Vorurteilen Ausländer in gleichem Ausmaß diskriminieren wie Personen mit offenen Vorurteilen. Studien die untersuchen inwiefern subtile Vorurteile wirken, zeigen ferner auf, dass Personen mit subtilen Vorurteilen nach wie vor negative und feindliche Einstellungen gegenüber Fremdgruppenmitgliedern besitzen, diese jedoch so latent, subtil und versteckt sind, dass sogar ihre Besitzer diese oft nicht erkennen und sich persönlich schlüssig für vorurteilsfrei erachten (vgl. Petersen & Six, S. 313). Auch die im Zusammenhang der GMF vorab dargestellte Autoritarismusaussprägung & SOD wurde in Studien erforscht um nachzuweisen, welchen Einfluss sie bspw. auf die Personalauswahl haben.

Beispielstudie von Petersen & Dietz (2000): Autoritarismus in der Personalauswahl (zitiert nach Petersen & Six, S. 169)

Gegenstand der Studie ist die Fragestellung, ob Personen mit hohen Autoritarismuswerten, die über Personaleinstellungen entscheiden, bei der Personalauswahl für Bewerbungsgespräche eher geneigt sind zu diskriminieren und somit weniger Fremdgruppenmitglieder bzw. mehr Eigengruppenmitglieder auswählen als Personen mit niedrigen Autoritarismuswerten. In einem anderen Setting wurden die Personalentscheider von einer Autorität zu sozialer Diskriminierung aufgefordert. Den Teilnehmer/innen wurden – nach Messung der Autoritarismuswerte – je gleichviele Bewerbungen von Personen aus der Eigen- wie aus der Fremdgruppe präsentiert mit zuvor festgelegten Eignungskriterien für die zu besetzende Stelle. In einem Setting wurden sie zu sozialer Diskriminierung ermuntert, in einem anderen Setting nicht.

Ergebnis

Ohne Aufforderung zur Diskriminierung gab es in der Auswahl der Bewerber keine Differenzen zwischen Personen mit hohen und niedrigen Autoritarismuswerten. Es gab keine allgemeine Diskriminierung. In dem Setting mit der Ermunterung zur Diskriminierung sah die Situation anders aus: Personen mit hohen Autoritarismuswerten wählten deutlich weniger Fremd- als Eigengruppenmitglieder aus. In der Diskussion der Ergebnisse argumentieren die Autoren der Studie, dass soziale Normen (Political Correctness Standards) mittlerweile bei Menschen mit hohen Autoritarismuswerten das offene Zeigen diskriminierender Verhaltensweisen vermeiden könnten (...). Diese werden unter Umständen nur noch ausgelebt, wenn die soziale Situation solch diskriminierende Verhaltensweisen gegenüber Fremdgruppenmitgliedern toleriert oder stimuliert“ (vgl. Petersen & Six, S. 169).

Beispielstudie von Son Hing, Bobocel, Zanna & McBride (2007): Die Rolle der Dominanz- und Autoritarismusorientierung in unethischen Entscheidungssituationen in Organisationen (zitiert nach Petersen & Six 180ff.)

Gegenstand der Untersuchung ist die Fragestellung, ob Menschen mit ausgeprägter sozialer Dominanzorientierung (SDO) und hohen Autoritarismuszahlen (RWA) stärker dazu neigen, unethische Entscheidungen zum Vorteil ihrer Organisation zu treffen. Die Studie wurde nur mit weiblichen Studierenden an einer kanadischen Universität durchgeführt. Das Entscheidungsverhalten wurde anhand der sog. Postkorbübung ermittelt, die aus Assessment-Centern bekannt ist. Bei dieser Übung müssen Entscheidungen auf der Grundlage der eingehenden Unterlagen in den Postkorb getroffen werden.

Ergebnis

In einer Studie handelte es sich um Entscheidungsverhalten im Kontext sexueller Belästigung, Umweltverschmutzung sowie dem Verkauf medizinischer Produkte mit Nebenwirkungen. Personen mit hohen SDO-Werten entschieden sich deutlich öfter für die unethische Variante, die gleichzeitig dem Unternehmen den größten Vorteil brachte. In einer weiteren Studie wurde erforscht, inwieweit Personen bereit sind, unethische Entscheidungen des General Managers mitzutragen, die geeignet sind, die Gewinne eines Unternehmens maßgeblich zu steigern.

Hier wird ersichtlich, dass Personen mit hohen RWA-Werten deutlich eher bereit sind, der Entscheidung der Vorgesetzten Folge zu leisten. Ein weiterer Effekt war im Hinblick auf die Führungsdyade feststellbar: Immer wenn die Führungsperson stark ausgeprägte SDO-Werte aufwies und die Person mit den extrem hohen RWA-Werten in der Untergebenen-Rolle war, fielen die Entscheidungen sehr unethisch aus (vgl. Petersen & Six 180ff.).

Bis hier hin wurde aufgezeigt, dass Vorurteile und Stereotype in Unternehmen Prozesse der sozialen Diskriminierung fördern können und sich negativ auf die Interaktion und Kommunikation von Teams und somit auch auf die erzielten Ergebnisse einwirken können. Andreas Zick weist darauf hin, dass der Gesamtgesellschaft durch die GMF etwas verloren geht, nämlich die Perspektiven, Ideen und Beiträge der ‚Anderen‘.

Das kann durchaus ganz handfeste ökonomische Konsequenzen haben – wenn beispielsweise, wie es gegenwärtig zu beobachten ist, die angeworbenen ausländischen Fachkräfte wieder abwandern. Studien zur Vielfalt in Arbeitsteams verweisen zudem darauf, dass heterogene Teams zu innovativeren Lösungen kommen als homogen besetzte Teams, was v.a. bei anspruchsvolleren Aufgaben zum Tragen kommt (vgl. Zick & Küpper 2015). Wichtig ist zu erwähnen, dass Stereotype und Vorurteile im Allgemeinen schwierig zu verändern sind. Zudem kommt erschwerend hinzu, dass die mit Stereotypen und Vorurteilen behaftete Mitarbeiterschaft, nur im unternehmerischen Kontext zu erreichen und zu beeinflussen sind.

Vor diesem Hintergrund kommt die Frage auf, wie im Rahmen des Diversity-Managements mit erwachsenenpädagogischen Lernangeboten an GMF angesetzt werden kann?

7. Diversität im Unternehmenskontext

Das Thema Diversity hat in den verschiedensten Bezugsfeldern Einzug gehalten, so auch in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (vgl. Öztürk & Reiter 2017, S. 28). Der Diskurs um Diversität besteht in der Erziehungswissenschaft auf theoretisch-programmatischer Ebene fort. In der pädagogischen bzw. erwachsenenpädagogischen Praxis besteht (bislang) noch kaum systematisches Wissen darüber, welche organisationalen Strategien und Maßnahmen mit Diversity-Ansätzen verknüpft sind (vgl. Öztürk & Reiter 2017, S. 34).

7.1 Definition: Diversität

Diversity lässt sich nach Aretz und Hansen als „Verschiedenheit, Ungleichheit, Andersartigkeit und Individualität“ (Aretz & Hansen 2003, S. 10). Allgemein beschreibt Diversity die Vielfalt der Menschen, die Individualität jedes Einzelnen. Dabei geht es sowohl um Unterschiede als auch um die Gemeinsamkeiten der Menschen. Nach Swetlana Franken wird die pragmatische Begriffsbestimmung von Diversity in der Praxis angewendet, die die Vielfalt der Personen auf einige grundlegende Dimensionen zurückführt. So kann Diversität in einem Unternehmen operationalisiert werden und mit verschiedenen Belegschaftsgruppen arbeiten. Nach Franken sollte man bei der Anwendung der pragmatischen Definition der Diversität stets beachten, dass eine Gefahr besteht hinsichtlich Pauschalisierungen und Kategorisierungen. Der Versuch, die gesamte Vielfalt von Personen auf begrenzte Diversity-Merkmale zurückzuführen, kann zu Stereotypisierung und Schablonendenken führen und die Entwicklung und Verfestigung von Vorurteilen hervorrufen sowie zur Abgrenzung einzelner Gruppen führen (vgl. Franken 2015, S. 33). Gängige Modelle differenzieren zwischen sichtbaren und unsichtbaren Eigenschaften der Diversität oder bestimmen mehrere Ebenen der Vielfalt, wie zb. das Vier-Ebenen-Modell nach Gardenswartz und Rowe. Demnach steht im Zentrum die Persönlichkeit, umrahmt von internen (eher unveränderbaren) Dimensionen wie Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Religion, Behinderung. Zudem folgen externe (Bildungsstand, Erfahrung, Familie, Gewohnheiten etc.) und organisationale Dimensionen (Funktion, Arbeitsinhalte und -bereiche, Managementstatus etc.), die eher variabel sind. Die gesamten Merkmale machen ein Individuum aus.

In der Unternehmenspraxis werden überwiegend die internen Dimensionen von Diversity weiter angewendet – Alter, Geschlecht, kulturelle Herkunft, Religionszugehörigkeit, Behinderung und sexuelle Orientierung. Die gesamte Mitarbeiterschaft soll Chancengleichheit und Wertschätzung erleben – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität (vgl. Franken 2015, S. 23). Die Achtung und Förderung der Diversität lässt Unternehmen und Organisationen wirtschaftliche Vorteile bei Erschließung neuer Märkte und Zielgruppen oder bei Rekrutierungsprozessen und Bildung von Fachkräften erhoffen. In gemischten Teams können Kommunikationsprobleme, Missverständnisse, Konflikte

und Gruppenbildungen aufkommen, die einen erhöhten Arbeitsaufwand und Unzufriedenheit hervorrufen.

Heterogene Belegschaften sind allerdings effizienter in internationalen und interkulturellen Tätigkeiten, steigern die Kundenzufriedenheit, Kreativität und Innovation und begünstigen beiderseitige Lernprozesse. Der Umgang mit Vielfalt ist eine Aufgabe des Managements. Die Handhabung der Diversität benötigt eine strategische Ausrichtung des Unternehmenskonzeptes und muss von den Führungskräften des Unternehmens vorgelebt und systematisch praktiziert werden (vgl. Franken 2015, S. 107). Der interviewte Diversity-Beauftragte versteht Diversität in seinem Unternehmen so, dass unterschiedliche Menschen zusammenkommen und jeder sein Potenzial entfalten kann.

Das „gelebt wird, dass wir versuchen oder dass sie eine offene Kultur einfach schaffen“ (IP 2: Z. 123-124). Der erste Schritt ist, dass keiner diskriminiert wird. Dass sich jeder willkommen fühlt – egal wo er herkommt; dass eine offene Kultur dazu führt, dass sich jeder einbringen kann. Wichtig ist, dass alle Mitarbeiter gut zusammenarbeiten, unabhängig davon, zu welcher Gruppe sie gehören (IP 2: vgl. Z. 122-127).

Die interviewte Leiterin des Kompetenzzentrums der Gewerkschaft versteht unter Diversität im Unternehmen eine vielfältige Mitarbeiterschaft. Das bedeutet für sie, dass auf alle Vielfaltsmerkmale Rücksicht genommen wird. Insbesondere auch im gesamten Bereich Führung und Belegschaft und zudem bei Betriebs- und Personalräten, (IP 1: vgl. Z. 101-106) „durch die Bank weg“ (IP 1: Z. 104). Es muss sich nach ihr dann auch in den jeweiligen Ebenen widerspiegeln und repräsentiert werden.

„Es muss wirklich durch alle hierarchischen Ebenen gelebt werden. Dann ist es eine echte Diversität im Unternehmen“ (IP 1: Z. 109-111).

7.2 Diversität als „individuelle Signatur im Zwischenraum“

Interaktionsräume in Organisationen sind zwangsläufig mit Diversität gefüllt, weil Kultur sich an Handeln, Denken und Sprache bindet. Diversität leitet Kultur weiter und erschafft Kultur. Den strukturellen Kern der individuellen Signatur im Zwischenraum stellen die Differenzlinien Geschlecht, Alter/Generation, Herkunft/Milieu, Bildungsvoraussetzungen und kulturelle Differenz dar. Kulturelle Unterschiede werden als eine Differenzlinie der persönlichen Signatur gefasst. Kulturelle Unterschiede formen sich sozialisatorisch in verschiedenen Milieus und werden als Habitusformen und Praktiken eingeübt.

„Sie sind mit Codierungen ehemals »national-kulturell« konstituierter Wertestrukturen durchsetzt, befinden sich aber aufgrund von Modernisierungs- und Transnationalisierungsprozessen in einem Prozess der stetigen Neuformung“ (Robak 2013, S. 194).

Die sogenannten Differenzlinien werden im Habitus aufgenommen, besitzen darin jedoch eine, wenn auch eingeschränkte, Elastizität für die Entwicklung eines Selbst. Diversitätsentwickelnde Prozesse und Strukturen können an Bildungsinteressen und an Angebote für Lernen, Bildung und Qualifizierung anknüpfen. Dafür sind Kommunikationsprozesse notwendig. Diversität entfaltet sich zirkulär aus der Wechselbeziehung zwischen Lebenswelt, Habitus und Selbst.

Im Bildungskontext kann Diversität an Bildungsinteressen anknüpfen und auf die Differenz antworten, die zum einen zwischen den habituell verschränkten Differenzlinien und den auszuführenden Praxisformen, Bedeutungskonstruktionen, Sinnggebung sowie zum anderen den gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten vorkommt. Entfaltungsmöglichkeiten als Strukturen, Institutionen und Angebote lebensbegleitender Bildung müssen dafür an den Zwischenraum anknüpfbar sein. Robak interpretiert einen Zwischenraum als ein soziales Konstrukt, welcher das Individuum mit der Lebenswelt verknüpft. Weil dieser Zwischenraum nicht unbeweglich ist, birgt er eine Möglichkeit, die durch Verknüpfungen mit der Lebenswelt angeregt werden kann, wenn Kommunikationen mit der Lebenswelt zustande kommen, die Gestaltungsspielräume und -formen für das Erscheinungsbild des Selbst anbieten. Das Selbst nimmt sich wahr und kreiert sich dann im Zusammenhang des Lebenslangen Lernens über Bildungsinteressen und die Gewährwerdung sowie die Anregung von Bildungsaspirationen, um an allen wesentlichen Lebenskontexten teilnehmen und handlungswirksam werden zu können (vgl. Robak 2013, S. 194).

„Diversität ist kein Sonderfall einzelner Individuen, die bestimmte Merkmale besitzen und Charakteristika aufweisen, sondern ein Modus, der Einfluss auf den Zwischenraum nimmt, in dem sich der Habitus entwickelt. Diversität kann potentiell von allen Individuen als Modus »eingeschaltet« bzw. entwickelt werden“ (Robak 2013, S. 192).

Eine Potenzialität für die Einschaltung des Modus der Diversität ist im Vorhof der Zwischenräume der Individuen angelegt.

„Formen von Bildung können entsprechende Aktivitäten zur Ingangsetzung des Modus freisetzen. Gelingt dies nur wenigen aus eigener Kraft, weil Bildung in dieser Funktion für eine breite Mehrheit nicht gesehen wird, bleibt der Modus der Diversität ein Sonderfall, den nur eine selegierte Elite für sich nutzen kann“ (Robak 2013, S. 192).

8. Diversity Management

8.1 Entstehung

Ursprünglich entwickelte sich das Diversity-Management in den 1960er Jahren in den Bürger- und Frauenrechtsbewegungen in Amerika. Da die Gesellschaft der USA als „Melting Pot“ in spezieller Weise die Aufnahme und Integration verschiedener Gruppen zu leisten hatte, befasste man sich dort mit der Thematik sehr früh. Das Rechtssystem Amerikas forcierte in den 1970er Jahren Verbote von Diskriminierung sowie Gesetzte der Gleichstellung. Die Internationalisierung der Unternehmen führte von Amerika ausgehend dazu, dass sich Diversity-Management in andere Länder der Welt verbreitete. Die Europäische Union nahm das Thema der Gleichbehandlung von Beschäftigten im Berufsleben auf und führte dementsprechende Regelungen wie beispielsweise die Antirasismusrichtlinie und Rahmenrichtlinie von 2000 ein. Mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erfolgte die Umsetzung einer Richtlinie der Europäischen Union in Deutschland, welche die Diskriminierung von Minoritäten bei Einstellung und Beförderung im Unternehmen untersagt. So steht den Diskriminierungsopfern eine Entschädigung zu. Zudem besteht für den Arbeitgeber die Gefahr eines Imageverlusts (vgl. Gutting 2015, S. 5ff.).

8.2 Definition: Diversity-Management

Diversity-Management bedeutet, bewusst mit der Verschiedenartigkeit der Mitarbeiterschaft und weiterer Stakeholder umzugehen, um die Heterogenität wirtschaftlich zu nutzen und mit ihr einhergehende Probleme zu lösen (vgl. Gutting 2015, S. 143). Diversity-Management ist ein gleichstellungspolitisches Konzept, das als individualisierte Personalpolitik darauf abzielt, Vielfalt richtig zu managen (vgl. von Dippel 2007, S. 68). In den vergangenen Jahren hat sich nicht nur das Verständnis von Diversity-Management geändert, auch Unternehmen durchlaufen teilweise verschiedene Phasen der Implementierung. Ziel des Diversity-Managements sollte es sein, eine sogenannte „faire Organisation“ zu schaffen, in welcher keine systematischen Ausgrenzungen vorkommen und Chancengleichheit einen hohen Stellenwert hat. Chancengleichheit bedeutet in diesem Kontext, dass Bewertungen der Qualifikation und Eignung für eine Position entscheidend sind als äußere oder soziale Differenzierungskriterien. Diskriminierungen und Anfeindungen zu fokussieren ist deshalb wichtig, weil aufgrund der damit verknüpften Zuschreibungen noch immer Differenzen konstruiert werden, die zur Ausgrenzung der betreffenden Menschen führen und Machtverhältnisse in Gesellschaften und Institutionen bilden. Wenn diese Unterscheidungen sehr präsent sind und Diskriminierungen und systematische Ausgrenzungen den Alltag im Unternehmen prägen, sind Interventionsmaßnahmen zur Herstellung eines gewissen Gleichgewichts zwischen Gruppierungen im Unternehmen bedeutsam. Dabei muss Wert daraufgelegt werden, dass diese Maßnahmen Stereotypen und Differenzierungen nicht verfestigen und dass Diversity-Management nicht zum „minderheiten-Programm“ erklärt wird, aus welchem sich die Mehrheit ausgegrenzt

fühlt (vgl. Bendl 2007, S. 30f.). Somit ist Diversity-Management „auch ein Bewusstseinsbildungs- und Reflexionsprozess, in dem die Organisationen und die Individuen ihre eigenen expliziten und impliziten Vorurteile einer hartnäckigen Prüfung unterziehen müssen und für bestehende blinde Flecken sensibilisiert werden“ (Bendl 2007, S. 31).

Nach Dämmrich ist Diversity-Management dann institutionalisiert, „wenn die große Mehrheit der sozialen Beziehungen und Handlungen in den Unternehmen frei von Vorurteilen sind und von gegenseitiger Wertschätzung getragen werden“ (Dämmrich 2011, S. 2). Im positiven Sinne des Diversity-Managements werden alle Mitarbeitenden als Individuen einbezogen und es wird nicht einfach als ein Programm angesehen, sondern als eine Grundeinstellung und ein modernes Verständnis dafür, wie Unternehmen agieren können. So führt Diversity Management nach Döge beispielsweise „zur Steigerung der Motivation bei den Mitarbeitenden, zur Reduktion von stressbedingten Krankheiten, zur Reduktion von Folgekosten resultierend aus Mobbing und Diskriminierung“ (Döge 2008, S. 8).

8.3 Entwicklungsphasen des Diversity Managements

„Fairness- und Antidiskriminierungsansatz“: politisch-normative Herangehensweise

Dieser Ansatz findet seinen Ursprung in den 1960er und 1970er Jahren in den USA – kurz nachdem die ersten Gleichstellungsgesetzgebungen verabschiedet wurden. Für Organisationen bestand zu dieser Zeit ein enormer Druck, Diskriminierungen möglichst schnell zu beseitigen. Nur so konnten mögliche Klagen und hohe Entschädigungszahlungen vermieden werden. Die Organisation sollte also so schnell wie möglich Antidiskriminierung und Gleichbehandlung umsetzen. Anhand von Quotensystemen und Förderungsprogrammen („Affirmative Action“), top-down vorgegebenen Verhaltensregeln („Code of Conduct“) und einer schnellen Implementierung von Antidiskriminierungsgesetzen in Betriebsvereinbarungen würde versucht, dieses Ziel zu erreichen. Im Zentrum standen dabei Ausschluss- und Diskriminierungsmechanismen aufgrund des Geschlechts, der Hautfarbe, Klasse und später des Alters, der Religion und Weltanschauung, der sexuellen Orientierungen und Behinderungen. Der Vorteil dieser Herangehensweise liegt darin, dass es schnell zur Partizipation von unterschiedlichsten sozialen Gruppen kommt, die vormals ausgegrenzt waren. Als diffizil stellt sich jedoch heraus, dass die Zusammenarbeit in den Teams kaum unterstützt wird. Damit entstehen oft Assimilationsdruck und Ängste, etwas Falsches zu tun oder zu sagen.

„Marktzutritts- und Legitimitätsansatz“: wirtschaftlich-utilitaristische Herangehensweise

Ziel dieses Paradigma ist die Kapitalertragssteigerung und Sicherung von Marktanteilen. Durch eine hohe interne Organisationsdiversität soll eine bessere Ansprache neuer Zielgruppen erfolgen. Im Zentrum stehen die wirtschaftliche Ressourcenorientierung sowie der Imagegewinn. Neben den Kerndimensionen rücken in diesem Ansatz auch Werte, Normen, Sprache, Lifestyle u.Ä. in den Fokus. Der Vorteil liegt in der Wertschätzung von Diversität. Es erfolgt ein Perspektivenwechsel dahingehend, dass Minderheitenpositionen als Ressource angesehen werden. Darüber hinaus bestehen für Minoritätsangehörige realistische Chancen auf attraktive Positionen und Karrieremöglichkeiten. Das Problem in diesem Paradigma besteht vor allem in der Stereotypisierung von Organisationsmitgliedern und Kund*innen. Des Weiteren, werden in der Wertschätzung von Vielfalt oft Ausschlussmechanismen und Statusdifferenzen tabuisiert.

„Lern- und Effektivitätsansatz“: ganzheitlich-systemische Herangehensweise

Die beiden letztgenannten Ansätze führten nicht immer zum angestrebten Erfolg. Daher wurde in den 1990er Jahren in den USA und Großbritannien daran gearbeitet, die positiven Gesichtspunkte beider Ansätze zu verknüpfen. Es sollte zu einer Synthese und Erweiterung von Antidiskriminierung und Marktorientierung kommen. Dominanzkulturen sollten abgebaut werden, Diskriminierung sollte vermieden und die Vielfalt von Mitarbeiter*innen als Ressource betrachtet werden. Die Schlussfolgerung dieser Auseinandersetzungen ist der Blick auf die Organisationsstruktur und -kultur. Mit Organisationsanalysen, Strukturmaßnahmen und Leitbildprozessen wird das Ideal der „lernenden Organisation“ angestrebt. In diesem Vorgehen sind auch Schulungen zur Diversitätssensibilisierung und zum Vorurteilsmanagement wesentlich. Schließlich werden auch Diversitybeauftragte eingesetzt und Fokusgruppen zur Erhebung von Problemlagen gebildet. Im Zentrum stehen hier die gesamte Organisation, ihre Personen und der kulturelle Umgang mit Diversität. Neben den inneren und äußeren Dimensionen werden in dieser Herangehensweise auch die organisationalen Dimensionen berücksichtigt. Der Erfolg in diesem Vorgehen liegt in der Entwicklung eines konstruktiven Betriebsklimas, in erweitertem Know-how-Potenzial und in den daraus hervorgehenden finanziellen Vorteilen. Die Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt darin, dass die Umsetzung sehr komplex ist und die Bereitstellung von ausreichenden Ressourcen notwendig ist. Der hohe Aufwand aufgrund der Komplexität bringt häufig Überforderungsgefühlen und Widerstandsdynamiken mit sich. Damit wird dieser Prozess zu einer langwierig angelegten Organisationsentwicklung (vgl. Abdul-Hussain & Hofmann 2013).

8.4 Diversity Management: eine kritische Beleuchtung

Die ökonomische Argumentationsweisen sind Kritikpunkte am Konzept: Aus Fragen im Hinblick auf Gerechtigkeit wird quasi ein Diskurs der Betriebswirtschaft. Andererseits wird argumentiert, dass Ziele der Gleichstellung besser erreicht werden, weil Unternehmen betriebswirtschaftliche Konzepte eher fördern als eine ethisch-rechtlich motivierte Politik (vgl. Dälken 2012, S. 7).

Bendl weist darauf hin, dass im Diversity-Management im Rahmen der neoliberalen Hegemonie die ökonomische Komponente von höherer Relevanz ist als die sozial normative (Bendl 2007, S. 21). So spricht sie von einer Instrumentalisierung des DIM für das Kapital und die Gewinne. Eine weitere Kritik am ökonomisch orientierten Diversity-Management-Ansatz fokussiert auf die Tatsache, dass wie zuvor bereits angemerkt die Image-Pflege durch Maßnahmen des Diversity-Managements eine der wesentlichen Motivationen für das Einleiten einschlägiger Prozesse darstellt.

Als weitere Übereinstimmung von Neoliberalismus und Diversity-Management sieht Bendl die erhöhten Ansprüche an Flexibilität und Veränderungen der Organisationen.

„Der neoliberalen Flexibilität des Kapitals entsprechen auf der Unternehmensebene die flexiblen (=biegsamen) ArbeitnehmerInnen, die durch erfolgreiches Diversitätsmanagement auf Individualität und ‚geistige Flexibilität‘ hin sensibilisiert werden können und damit auch zu Veränderungen bereit sind bzw. darauf vorbereitet werden“ (Bendl 2007, S. 23).

Zudem knüpft das Diversity-Management an dem im Neoliberalismus fokussierten Individualismus an, da es nach ihr ebenso zunächst um Reduzierung von Hegemonie und daher um das Erschließen von Individualität und Vielfalt der Mitarbeitenden geht. Diese individuelle Kompetenzererschließung erfolgt nach ihr ebenso, um die Wettbewerbsfähigkeit zu steigern. Das Risiko liegt darin, dass das Aufbrechen von Dominanzkulturen und die Hervorkehrung der Bedeutsamkeit von Individualität sowohl Verunsicherung und Verlust an Orientierung der Mitarbeitenden durch Überlastung und Komplexitätszunahme bewirken kann als auch einen möglichen Verlust an Macht. Wenn jedes Individuum (egal ob „Chef“ oder „Schreibkraft“) persönliche, nicht vergleichbare Fähigkeiten hat, die individuell nutzbar gemacht werden müssen, kann schnell der Fokus von wirklich existierenden Machtstrukturen und Subjektivierungen im Rahmen der Organisation weggelenkt werden - und der Zusammenhalt und die gemeinsame Wirksamkeit von Arbeitnehmer*innen zumindest gefährdet sein (vgl. Bendl 2007, S. 24). Vielversprechend können Ansätze des Diversity nur sein, die über das Zuschreiben von Unterschieden und Verschiedenheit reflektieren. Denn wie in den vorherigen Kapiteln ausführlich dargelegt, erfolgen durch den statischen Kulturbegriff, kulturelle Verschiedenheit sowie Unterscheidungsmerkmale wie z.B. Alter und Geschlecht keine wertfreien Kategorisierungen. Diese Prozesse können zu Stereotypen und Vorurteilen führen (vgl. Mecheril 2008). Mecheril betont, dass verschiedene Zugehörigkeiten sowie Identitätspositionen politisch und kulturell im Vergleich zu anderen bevorzugen sind.

„Wer „Diversity“ theoretisierend zum Thema macht, muss selbstverständlich auch über den Zusammenhang der unterschiedlichen Differenzordnungen nachdenken“ (Mecheril 2008).

Die zentrale Frage diesbezüglich ist nach Paul Mecheril, inwiefern „Diversity“ eher als ein emanzipativer oder eher bemächtigender Ansatz betrachtet werden kann. Nach seiner Erkenntnis ist es beides: „Diversity“ ist sowohl eine Praxis der Annexion von und durch Differenz als auch eine Praxis, die den Ausschluss marginalisierter Positionen und Identitäten mindern kann“ (Mecheril 2008). Wesentlich ist nun, die hegemonialen Wirkungen von „Diversity“-Praxen zur Diskussion zu stellen und dadurch „das emanzipative“ Potenzial durch kritische Reflexion zu stärken. Da es ja v.a. darum geht, für Verhältnisse einzutreten, in denen Menschen würdevoller arbeiten können.

„Ein Kennzeichen des hier angesprochenen reflexiven Ansatzes besteht darin, sich dem „Feiern der Differenz(en)“ zu enthalten und vielmehr genau zu registrieren, unter welcher Bedingung das Eintreten für Differenz(en) weniger machtvoll ist“ (Mecheril 2008).

Es sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der dargestellte angestrebte wirtschaftliche Erfolg und eine Verbesserung der Chancengleichheit nicht im Widerspruch stehen müssen. Wichtig ist, dass Vielfalt und Toleranz aktiv gelebt und nicht der Diversitätsbegriff verwertet wird, um das Image zu verbessern oder ausschließlich das Monetäre zu fokussieren.

Neben den Eigeninteressen des Unternehmens ist es, wie bereits angesprochen, nach dem AGG dazu verpflichtet, die erforderlichen Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung zu ergreifen. Unternehmen befassen sich also aus unterschiedlichen Motiven heraus mit der Strategie des Diversity Managements. Daher möchte ich anhand der Begrifflichkeiten Compliance und CSR darstellen, inwiefern sich Unternehmen heutzutage an bestimmte Werte und Normen halten und in gesellschaftlicher Verantwortung stehen.

Compliance umschreibt die gesamten Maßnahmen, die das gesetzes- und regelkonforme Verhalten von Unternehmen, den Mitgliedern der Organisation sowie der Mitarbeiterschaft in Bezug auf alle gesetzlichen Ge- und Verbote sicherstellen. Zudem soll die Übereinkunft der unternehmerischen Art und Weise, wie die Geschäfte vollzogen werden mit den gesamten gesellschaftlichen Richtlinien, Wertvorstellungen und Moral und Ethik garantiert werden. Somit handelt sich um die Erfüllung und Konformität mit Gesetzen sowie mit Regeln, Grundsätzen und Spezifikationen. Compliance beinhaltet zudem auch Standards und Konventionen, die explizit bestimmt worden sind. Im deutschen kann auch von Regelüberwachung gesprochen werden. Üblicherweise wird sie von unternehmerischen Maßnahmen unterstützt. Bei Nichteinhaltung von Compliance Vorschriften kommt es zu einer hohen Bußgeldsumme für die betroffenen Mitarbeitenden, oft aber auch für die Leitung des Unternehmens, teils erfolgt sogar eine strafrechtliche Sanktionierung. Einige Unternehmen übertragen die Geldstrafe sogar zum Teil auf die verantwortlichen Führungskräfte. Des Weiteren besteht das Risiko von Schadensersatzzahlungen oder

des Verlusts von behördlichen Genehmigungen, Verlust des Images und Vertrauen der Kunden, die für die Unternehmen noch schwerwiegender sein können (vgl. Quentmeyer 2012, S. 13ff.).

Mit der Verbreitung von sogenannten CSR (Corporate Social Responsibility) rückt zunehmend die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen in den Blick. Damit werden auch die Organisationsumwelten und die Folgen organisationalen Handelns berücksichtigt. CSR steht für «Corporate Social Responsibility» und bezeichnet die soziale, ökologische und ökonomische Verantwortung von Unternehmen. Oft werden CSR-Verantwortliche auch „Nachhaltigkeitsmanager“ genannt.

Nach Grewe und Löffler wird CSR als ein Konzept umschrieben, in dem Unternehmen ihre Geschäftsprozesse kreieren, um Werte für alle Stakeholder hervorzubringen, sowie zur positiven Beeinflussung ihrer Gesellschaftsumgebung, ohne den Verbrauch natürlicher Ressourcen über das Unvermeidbare hinaus auszudehnen. Aus Unternehmenssicht geht es bei CSR nicht um die Entfaltung unreflektierter Wohltätigkeitsaktivitäten; vielmehr ist CSR als Investition und Instrument der Unternehmenssteuerung zu betrachten, dass das Erzielen nachhaltigen Erfolgs erst ermöglicht und eine Win-Win-Situation für Unternehmen und Gesellschaft mit sich bringt (vgl. Grewe & Löffler 2006, S. 3ff.).

„Es ist also zu wenig, Mitarbeiter*Innen zu Diversity Workshops und Trainings zu schicken, wenn es nicht gleichzeitig ein ernst gemeintes Commitment zu einer organisationalen Diversitätspolitik gibt, das sich in der Mission des Unternehmens genauso formuliert wie in einer folgerichtigen Struktur- und Prozessqualität“ (Göhring 2008, S. 3).

Wenn Vielfalt in Organisationen wirklich gelebt werden soll, wäre ein umfassender Bildungs- und Lernprozess anzustoßen, der eine ganzheitliche Begleitung voraussetzt. Dementsprechend hoch sind die Anforderungen und dementsprechend komplex ist das Vorhaben: Die Mitarbeitenden und die Führungskräfte müssen sich reflexiv mit Diversität im Sinne von Differenzen und Gemeinsamkeiten und den persönlichen Vorannahmen befassen.

Erschöpft sich Diversity-Management jedoch in der Benennung von Diversity-Beauftragten oder der Durchführung einzelner Diversity-Trainings, wird das Konzept nur einen geringen Teil seines Bildungspotenzials nutzen. So bleibt der Wunsch nach einem normativstrategischen Bildungsmanagement, das nicht nur ausführendes, sondern beratendes Organ ist (vgl. Heidsiek 2009). Wesentlich ist eine „Ausrichtung der Unternehmenskultur auf die Werte des Egalitarismus und der Diversifizierung“ (Petersen & Six 2008: S. 316). Auch wenn Menschen mit Vorurteilen bemüht sind, sich übereinstimmend mit gesellschaftlichen Normen der Gleichberechtigung zu verhalten, so befürworten sie trotzdem egalitäre Werte in wesentlich kleineren Maßen als vorurteilsfreie Menschen. Wenn nun Mitarbeitende, welche egalitäre Werte nicht stark vertreten oder gar anti-egalitäre Werte vorziehen, in einem Unternehmen arbeiten, welches Egalitarismus fokussiert, kann wegen der Inkongruenz zwischen eigenen Werten und denen des Unternehmens davon

ausgegangen werden, dass diese Mitarbeitenden das Unternehmen verlassen werden (vgl. Petersen & Six 2008: S. 316).

„Insofern können also Unternehmenswerte durchaus dazu beitragen, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem sich vorurteilsfreie, nicht aber vorurteilsbehaf-tete Mitarbeiter wohl fühlen werden“ (Petersen & Six 2008, S. 316).

Es ist wichtig anzumerken, dass es nicht darum geht, Mitarbeitende zu therapieren bei denen ein ausgeprägtes Syndrom sog. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit fest-zustellen ist. Im Vordergrund steht, diejenigen zu sensibilisieren und auf diesem Wege zu verdeutlichen, welch hohen Stellenwert die Gleichwertigkeit am Arbeitsplatz einnimmt.

Der interviewte Diversity-Beauftragte sieht in seinem Unternehmen schon eine höhere Relevanz des Diversity-Managements aufgrund des pol. Gegenwind und der daraus re-sultierenden Abnahme der Toleranz. Die Herausforderung des Unternehmens sieht er darin, dass sie sich dem pol. entgegenstellen und die Ausgrenzung auch nicht akzeptie-ren (vgl. IP 2: Z. 142-145).

„Wir sind ein tolerantes Unternehmen bei uns kannst du sein wie du willst“
(IP 2: Z. 153).

Das wichtigste ist, dass sie auf jeden Fall eine offene Kultur wollen, dass sich jeder traut, er selbst zu sein (vgl. IP 2: Z. 172-174).

Ein klassischer Spruch seitens der Unternehmen ist nach der Interviewpartnerin: „Wir sind total vielfältig“ (IP 1: Z. 114-115). Wenn es nicht wirklich in allen Ebenen umgesetzt ist, betrachtet sie es eher als das Gegenteil von Vielfalt. Vielfalt sei gegeben, wenn die Ziele umgesetzt werden. Zudem sollte der Betriebsrat mit einbezogen werden, wenn das Unternehmen das gewährleisten kann (vgl. IP 1: Z. 117-120).

Das ist aber „noch lange nicht der Fall“. Sie hat nicht ein Unternehmen trainiert – wo sie sagte „okay hier ist alles tutti – ich bin hier eigentlich umsonst“ (IP 1: Z. 120-122).

Da interkulturelle Lernangebote als ein wesentliches Element angesehen werden kön-nen, um für GMF zu sensibilisieren, wird in diesem Kapitel die interkulturelle Bildung als ein Bereich der EB/WB dargestellt. Als ein Teil der BwB werden die wesentlichsten As-pekten des interkulturellen Lernens skizziert, die dazu dienen können für GMF zu sensibi-lisieren. Daran anknüpfend wird das transkulturelle Lernen als eine Erweiterung des in-terkulturellen Lernens dargestellt.

9. Interkulturelles Lernen als Präventionsansatz gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung findet die Bezeichnung "Interkulturelle Bildung" weite Verbreitung. Damit werden allerdings nicht nur Bildungsprozesse im Migrationskontext betrachtet, sondern auch Weiterbildungsaktivitäten im Zusammenhang internationaler Kommunikation und Kooperationen. Sogenannte "interkulturelle Kompetenzen", wie die verfolgten einschlägigen Lernresultate häufig benannt sind, werden als aktuelle Anforderung einer globalisierten Arbeits- und Lebenswelt angesehen (vgl. Sprung 2013).

„Interkulturelle Erwachsenenbildung hat eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft in Vielfalt“ (Robak 2013, S. 4).

Vor dem Hintergrund zunehmender globaler Verflechtungen und sich wandelnder gesellschaftlicher Realitäten hat die interkulturelle Bildung in Deutschland an Relevanz und bildungspolitischer Aufmerksamkeit gewonnen.

„Bildungsinteressen und Inhalte interkultureller Bildung stehen in engem Zusammenhang mit der Ausformung einer gesellschaftlichen Diversität“ (Robak 2013, S. 9).

Interkulturelle Bildung hat sich dabei nicht als ein unabhängiger Fachbereich herausgebildet, sondern siedelt sich in unterschiedlichen Themenfeldern, wie z.B. die politische, religiöse und berufliche Bildung an. Die Entwicklung ist als „intermediär“ zu benennen. Durch politische Inhalte kann sie zur Offenlegung sozialer Konstruktionen und Machtprozessen beitragen; ein klassischer Bereich ist dabei der Umgang mit Rassismus und Diskriminierung, gründend auf Differenzkonstruktionen (vgl. Robak 2013, S. 9). Interkulturelle Bildung veranlasst strukturell die Aufnahmen des Anderen, setzt über Angebote die Auseinandersetzung mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um (vgl. Robak 2013, S. 10). Interkulturelle Bildungsarbeit soll dazu führen, die eigene Kultur – zudem jede kulturelle Identität – zu hinterfragen und eine kulturelle Selbstreflexion anstoßen. Das Ziel interkultureller Bildungsarbeit ist aus dieser Perspektive „weder die Abwertung noch die romantische Verklärung und Mystifizierung fremder Kulturen, sondern es steht im Vordergrund, sie aus dem jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang als spezifische Gestaltung bestimmter Lebensbedingungen zu erklären“ (Bender 1995, S. 20).

Interkulturelles Lernen

Barmeyer beschreibt interkulturelles Lernen als einen unbewussten oder bewussten Prozess, durch den Menschen mit der Einnahme neuer anderskultureller Perspektiven einen neuen Blick auf Objekte und Situationen erhalten.

Interkulturelles Lernen ist wie Lernen im allgemeinen als ein ganzheitlicher Prozess zu betrachten, der sich nicht ausschließlich auf kognitive Wissenserweiterung bezieht, sondern auch Emotionen und Verhaltensweisen mit einbezieht und so zur Modifizierung von Verhaltensmustern führt. Der Perspektivwechsel bildet die Basis „für mehr Verständnis, Toleranz und Empathie bezüglich kultureller Andersartigkeit und hilft, eigene Haltungen und Handlungen in interkulturellen Situationen zu hinterfragen, zu relativieren und zu modifizieren“ (Barmeyer 2012, S. 115). Diese Änderung der Haltung trägt zur Integration neuer Elemente in die vorhandenen Denk- und Verhaltensmuster bei, welche helfen, andere Lösungswege zur Erreichung von Zielen zu finden sowie zur Verbesserung der Beziehungsqualität mit Interaktionspartnern anderer Kulturen beitragen. Somit wird kulturelle Andersartigkeit nach empfundener Störung und Irritation als Bereicherung angesehen (vgl. Barmeyer 2012, S. 115).

Nach Horst Siebert sind die meisten pädagogischen Konzepte zum interkulturellen Lernen „Kognitivistisch verkürzt“ (Siebert 2005, S. 47). Sie heben die Argumentation, Reflexion und Abstraktion hervor und die Emotionalität wird nach ihm vernachlässigt.

„Doch schon die Begriffe Fremdenfreundlichkeit und Fremdenfeindlichkeit verweisen auf die affektive Dimension des Umgangs mit fremden“ (Siebert 2005, S. 47).

Er bezieht sich auf Renate Nestvogel, welche diese Erkenntnis fokussiert hat. Sie merkt an, dass die pädagogische Behandlung von Fremdheit v.a. „kopfgesteuert“ ist. Da wie zuvor dargestellt, Vorurteile und Stereotype eher affektiv besetzt sind, sollten Erkenntnisse „daher auch über affektive Zugänge erworben werden“ (Nestvogel 2003, S. 192 zitiert nach Siebert 2005, S. 47). Die kognitiven Lernziele sind weniger relevant als die Lernumgebungen, die Lernsettings, in welchen neue Erfahrungen gemacht werden. Der Umgang mit Fremdheit ist eine Thematik des lebenslangen Lernens. Daher ist nach ihm die Gestaltung neuer Lernkulturen wünschenswert, in welchen nachhaltige interkulturelle Umgangsformen nicht ausschließlich kognitiv gelernt, sondern darüber hinaus auch sozialemotional erfahren werden.

„In solchen lebensweltlichen Lernkulturen werden interkulturelle Kontakte zu Formen des transkulturellen Zusammenlebens erweitert“ (Siebert 2005, S. 48).

Durch reziprokes Voneinander-Lernen soll es zur wechselseitigen Bereicherung der Kulturen führen. Das Ziel besteht darin, für interkulturelle Begegnungsvorgänge zu sensibilisieren, sie in didaktische und methodische Reflexionen zu integrieren und somit erklärbar und partiell auch gestaltbar zu machen. Durch gemeinsames Lernen und Förderung individueller Kompetenzen, anstatt Defizite zu fokussieren, werden pädagogische Interaktionen gefördert, der die Teilnehmer*Innen als Individuen wahr- und ernst nimmt (vgl. Bender 1995, S. 20).

„Das Lernziel heißt daher explizit nicht Toleranz, sondern Akzeptanz des als fremd Wahrgenommenen; denn ein herablassendes Verständnis oder eine

Duldung als fremd erscheinender Kulturen ist selbst noch Ausdruck der Arroganz des sich als höherwertig Verstehenden“ (Bender 1995, S. 20).

Interkulturelles Lernen ist eine Form sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Differenzen und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer konkreteren Analyse und Relativierung der persönlichen kulturellen Normen und Sozialsysteme als „auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt, wenn es zur Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommt“ (Breitenbach 1979 zitiert nach Auernheimer 1990, S. 23). Das Anstoßen einer Metakommunikation über kulturelle Normen und Werte, die das eigene Leben und Erleben beeinflussen, kann als das Wesentliche dieses Ansatzes gesehen werden. Der Sinn liegt im Entwickeln einer kulturellreflexiven Haltung im Individuum, weil Kulturen keine unveränderlichen Naturgegebenheiten darstellen, sondern Normen und gesellschaftliche Vorgänge darstellen und verschiedene Interessen präsentieren (vgl. Bender 1995, S. 22). Als Ziel interkultureller Lernangebote wird die Entwicklung interkultureller Kompetenzen betrachtet.

9.1 Interkulturelle Kompetenz

„Interkulturelle Kompetenz heißt, die eigene Sichtweise als eine Perspektive unter anderen möglichen anzusehen, die eigenen Deutungsmuster des Fremden zu erweitern, um handlungsfähiger zu werden. Sie beinhaltet die Chance, die eigene Identität zu festigen, um sich unbefangener dem Neuen öffnen zu können“ (Klawe 2017, S. 4).

Willy Klawe verweist auf den von Jürgen Habermas geprägten Begriff der „Ambiguitätstoleranz“ mit welchem er die Fähigkeit umschreibt, Ungewissheiten, fremde Situationen etc. aushalten zu können. Kompetenzen, die das Individuum in „fremden Situationen“ handlungsfähig machen. Er konstatiert, dass die Erwachsenenbildung zur Entwicklung einer solchen Haltung beitragen kann (vgl. Klawe 2017, S. 3).

Das bezeichnende Interkulturelle von interkultureller Kompetenz kann als eine bezeichnende Offenheit und Akzeptanz gegenüber Fremden und Fremdem betrachtet werden. Straub Nothnagel Weidemann, v.a. Staub, erweitern die Perspektive auf interkulturelle Kompetenz. Zuerst konzeptualisieren sie den Terminus als ein theoretisches Konstrukt, welches aus einer Anzahl veränderbarer Konstituenten und Komponenten besteht, „die jeweils ziemlich komplexe Dispositionen – Merkmale, Eigenschaften, Wissensbestände oder Fähigkeiten und Fertigkeiten – einer Person bezeichnen, die in situationsangepasster Weise zum Tragen kommen und das Handeln leiten können (was keineswegs immer der Fall ist, wie die sozialpsychologische Einsicht in die handlungsbestimmende Relevanz situativer Faktoren nahelegt) (Weidemann et al. 2010, S. 17). Sie sprechen von einem Bündel an Wissen und Können sowie der Komplexität der Anforderungen an das Vermitteln. Unter Vermittlungsaspekten ordnen sie den Terminus auf der Basis schon existierender Begriffe neu. Sie verweisen v.a. auf die Problematik, das Verhältnis der

unterschiedlichen Gesichtspunkte zueinander zu bestimmen, die selbst schwierig zu systematisieren sind.

Wissen und Verstehen ist dafür nicht ausreichend – obwohl die kritische Untersuchung mit anderen, fremden Weltbildern, Lebensformen und Sprachspielen sowie Denk- und Handlungsweisen als Fähigkeiten im Rahmen interkultureller Kompetenz zu interpretieren sind. Der Terminus muss also viele Gesichtspunkte mit einbeziehen: Denken, Wissen, Reflexion, Urteilskraft, eine argumentative Praxis wechselseitiger Kritik, Orientierung an allgemein bedeutenden Gütern und Normen.

„Er berührt tiefere Schichten einer Person. Er bezieht sich auf deren dem Bewusstsein teilweise entzogenen „Gefühlshaushalt“, ihre Ängste und Befürchtungen sowie ihre Wünsche und Sehnsüchte“ (Weidemann et al. 2010, S. 21).

Diese Tatsache die in allen seriösen Modellen interkultureller Kompetenz integriert ist, „macht interkulturelles Lernen, so kompliziert, einigermaßen anstrengend und mitunter sehr langwierig“ (Weidemann et al. 2010, S. 21). Lernprozesse im emotionalen Kontext sind anstrengend, da sie „Tiefenschichten der kulturellen und psychosozialen Identität eines Menschen“ (Weidemann et al. 2010, S. 21) berühren. Da wir häufig nicht die Gründe sehen, uns auf die Lernprozesse einzulassen und die Resultate für uns nicht als wichtig erscheinen, und sich Interkulturelles Lernen irgendwann lohnt. Eine Problematik die im Hinblick von Reduzierung von Stereotypen und Vorurteilen von hoher Relevanz ist. Die Grenzen des Selbst zu überschreiten und so die eigene Identität ein wenig zu transformieren, ist oft riskant und mitunter schmerzhaft – auch wenn man anschließend sagen mag, dass man diese Erfahrungen nicht missen möchte, weil man ihnen wesentliche Einsichten und neue Möglichkeiten verdankt

„Diese Fähigkeit und Fertigkeit verlangt danach, sich selbst und die Anderen ernst zu nehmen. Dies bedeutet nicht zuletzt, sich selbst und die Anderen hinterfragen und in Frage stellen zu können, und zwar kognitiv, emotional und praktisch“ (Weidemann et al. 2010, S. 21).

9.2 Kritik am Ansatz des interkulturellen Lernens

Interkulturelle Kompetenz bleibt ein normatives Konzept, das Zielvorgaben umschreibt und ideale Zustände, die kaum in der angestrebten Vollständigkeit zu erreichen sind.

„Vielleicht ist es da nicht bloß beruhigend, sich zu vergegenwärtigen, dass niemand das perfektionistische Ideal des interkulturell kompetenten Menschen erreicht haben muss, um bereichernde Begegnungen und befriedigende Beziehungen mit Menschen dieser oder jener kulturellen Herkunft erleben zu können“ (Weidemann et al. 2010, S. 22).

Ein Begriff welcher erst in den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum eingeführt wurde und mittlerweile inflationär genutzt wird, definiert nach ihr keineswegs klare Fähigkeiten oder lässt auf einen abgegrenzten Kanon von Lerninhalten schließen.

Die angestrebten Qualifikationen stehen selbstverständlich auch in Abhängigkeit von dem Anwendungskontext. Hinsichtlich produktivem/erfolgreichem beruflichen Handeln wird nämlich gegenwärtig weniger nach den dazu erforderlichen Bedingungen und Qualitäten des Arbeitsumfelds gefragt, sondern im Zentrum steht die Kompetenz der Arbeitnehmer/innen.

In Bezug auf Höhne hebt sie hervor, dass somit die Problematik auf die Ebene des Subjekts verlagert und dessen Eigenverantwortung betont wird (vgl. Sprung 2003, S. 4). An einen weiteren kritischen Aspekt der Debatte über interkulturelle Kompetenz kann ihres Erachtens nach nicht häufig genug erinnert werden – die sogenannte Kulturalisierungskritik. Die Praxis hinkt in diesem Aspekt der Theorie nach ihr stark hinterher. Wo – was generell zu begrüßen ist – die Aufmerksamkeit und Sensibilität für kulturelle Differenzen gesteigert wird, besteht zugleich die Gefahr von Zuschreibungen und Stereotypen. Daher hält sie die Reflexion der Machtasymmetrien in der Beziehung zwischen Majoritäts- und Minoritätsangehörigen und der Zuschreibungsprozesse in modernen Gesellschaften für unumgänglich.

„Die Bedenken, dass bei der Rede von „interkultureller Kompetenz“ Rassismus und Diskriminierung verschleiert werden, sind absolut aktuell“
(Sprung 2003, S. 6).

In Bildungsprozessen sollten deshalb die vielfältigen Differenzlinien in modernen Gesellschaften, wie z.B. die Gender- oder Generationendimension, fokussiert werden. Bei einer Sensibilisierung für den Umgang mit dem „Anderssein“ hält sie es für besonders wichtig, nicht nur Differenzen bewusst zu machen, sondern ihre hierarchischen Anordnungen und die damit in Verbindung stehenden Machtaspekte kritisch zu beleuchten.

In Weiterbildungsveranstaltungen kommt oft der Wunsch nach Wissen „über“ fremde Kulturen und nach Handlungsanleitungen für die „richtigen“ Verhaltensweisen im Umgang mit Migrant/inn/en auf. Auch wenn in Bildungsveranstaltungen „erwartet wird, „verwertbares“ Wissen zu erwerben, ist dennoch die Erkenntnis darüber, was nicht gewusst werden kann, ein wichtiger Bestandteil „interkultureller Kompetenz“ (Sprung 2003, S. 6). Sprung nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf Paul Mecheril, der ihres Erachtens nach pointiert eine „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ postuliert, präzisiert:

„Interkulturelle Professionalität stellt sich als Versuch dar, Wissen zu erarbeiten, das sich in Annäherung an die Perspektive des Gegenübers konstituiert, ohne im Konstitutionsprozess den Rest, das Nicht-Wissen zu überspringen: Verstehen des Anderen ist ein (koloniales) Phantasma“ (Mecheril 2002, S. 30 zitiert nach Sprung 2003, S. 6).

Es handele sich bei interkultureller Kompetenz um eine individuelle Problemlösungsfähigkeit. Adäquates Handeln ist jedoch nur unter bestimmten strukturellen/institutionellen Bedingungen möglich. Damit ist die Frage der Integration von Bildungsmaßnahmen in Organisationsentwicklungsprozesse und die Weiterbildung von Führungskräften angesprochen. Abgesehen von der Herausforderung für das Leitungspersonal bedeutet interkulturelle Kompetenz dann für jede/n einzelne/n Arbeitnehmer/in auch die Befähigung, sich kritisch mit den Bedingungen, unter denen die Interaktionen in deren beruflichem Alltag stattfinden, auseinander zu setzen (vgl. Sprung 2003, S. 7). Eine Reflexion darüber, was individuelles Handeln jenseits persönlicher Fähigkeiten begrenzt, wäre eine wichtige Basis für das Entstehen „erfolgreicher“ Praxis.

Die Motivation, sich auf interkulturelle Weiterbildung einzulassen, hängt ihres Erachtens stark davon ab, in welchem Ausmaß der/die Einzelne überhaupt über Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten verfügt. Hier sind die Verantwortungsträger/innen, die Führungskräfte und nicht zuletzt die Politik gefordert, Arbeitskontexte zu entwickeln, die solche Entfaltungsmöglichkeiten Realität werden lassen. Wie bereits angemerkt, besteht das Problem darin, dass seitens der Politik der Pädagogik die Probleme zugeschoben werden. Wehrhöfer hebt hervor, dass auch Birgit Rommelspacher die Gefahr in der Entpolitisierung sieht. Mit dem Zauberwort „interkulturelle Kompetenz“ werde ein Mythos angeboten, der als Lösung für alle Interessenskonflikte erscheine: „Interkulturelle Kompetenz (wird) gewissermaßen zu einer Verheißung, die alle Probleme löst“ (Rommelspacher 2000, S. 112 zitiert nach Wehrhöfer 2006, S. 31).

Auch Castro Varela beleuchtet die Prämissen interkultureller Trainings, „das Angebot, das so viel verspricht“, (Castro Varela 2010, S. 117) aus kritischer Perspektive. Sie stellt dar wann das Fremde sich zum Fremden entwickelt hat und ob es in der Pädagogik, welche das Kennenlernen so hervorhebt, nicht darum geht, das „Unverständliche“ und somit das „Unheimliche“ unter Kontrolle zu bringen (vgl. Castro Varela 2010, S. 117). Nach ihr bedürfen Interkulturelle Trainings der „Anderen“. Durch Interkulturelle Expert/-inn/-en werden wir ständig darüber in Kenntnis gesetzt, warum das „Fremde“ den „Einheimischen“ Angst macht. Durch die ihrer Ansicht nach teils umstrittenen Thesen bzgl. des Fremden die im interkulturellen Kontext genutzt werden, werden im Grunde mit bestimmten Aussagen „Ausgrenzung und Marginalisierung als ein natürliches Verhalten festgeschrieben“ (Castro Varela 2010, S. 118). Demgegenüber wird jedoch kaum in der interkulturellen Professionalisierung darüber aufgeklärt, wie Personen zu „Fremden“ gemacht werden, und weshalb sie Fremde bleiben, auch wenn sie über Jahre im selben Ort wie die Beheimateten leben.

Als plausibel angesehen, verweist sie auf die These von Edward Said, der angelehnt an Michel Foucault über ein sogenanntes „Fremd-machen“ (othering) geschrieben hat. Ein Aspekt welcher im Rahmen der GMF eine wesentliche Rolle spielt. Othering beschreibt eine bestimmte Beziehungsdynamik. Das Fremd-Machen bringt permanente Stigmatisierung mit sich. Fremde werden immer neu kreiert und über Prozesse der Kulturalisierung,

die meist ein Teil des Fremd-Machens sind, unterschiedlichen Kulturen zugeordnet und kategorisiert. Wenn diese kulturellen Kategorien einmal bestehen, nehmen sie schnell starken Einfluss auf die Wahrnehmung der Gruppen (vgl. Castro Varela 2010, S. 120).

„Die authentischen Anderen werden im pädagogischen Alltag immer wieder neu geschaffen und die Darstellung eines „Wir und die Anderen“ konstant (re-) stabilisiert“ (Castro Varela 2010, S. 121).

Sie betont, dass die Programme der interkulturellen Kompetenz auf diese Paradigmen hin beleuchtet werden müssen und es muss analysiert werden, wo es im Kontext interkultureller Theorie und Praxis zu „Reifizierungen bestehender hegemonialer Verhältnisse kommt“ (Castro Varela 2010, S. 121).

Wenn zum Beispiel im Rahmen der Trainings der Umgang mit dem „Fremden“, ohne dies in Frage zu stellen – oder auch eine unkritische Idee von „Kultur“ – bei den Teilnehmenden bestätigt wird, so werden die bestehenden Machtverhältnisse stabilisiert. Repräsentationspolitiken die sich auch in interkulturellen Trainings wiederfinden, spielen eine wesentliche Rolle.

„Interkulturelle Trainings funktionalisieren häufig stereotype Vorstellungen von den „Anderen“, die es zu verstehen gilt“ (Castro Varela 2010, S. 123).

Es ist der common sense der dauernd widerspiegelt, was als „normal“ anzusehen ist und was nur die Abweichung darstellt.

„Interkulturelle Trainings spielen nicht selten genau auf dieser Klaviatur. Sie bestätigen das „Exotische“ als „exotisch“ und das „sonderbare“ als „sonderbar“ (Castro Varela 2010, S. 123).

Wenn dauernd die „Anderen“ über ihre Kultur sprechen, wird nicht nur Wissen hervorgebracht, sondern nach Spivak auch Ignoranz erzeugt. Denn das Sprechen der „Anderen“ über ihre Kultur verfestigt nicht nur die Idee statischer Kulturen als Container, sondern bringt auch eine Vorstellung von Wissen hervor, welches sich gewissermaßen durch Geburt einstellt. Solch Wissen, welches von den Mitgliedern der Dominanzkultur immer wieder gerne abgerufen wird, stellt insofern ein Problem dar, weil es die hegemonialen Strukturen stabilisiert (vgl. Castro Varela 2010, S. 123).

„Repräsentationen finden in interkulturellen Begegnungen zwangsläufig statt. Eine Nicht-Problematisierung führt zur klassischen Reifizierung von Stereotypen“ (Castro Varela 2010, S. 124).

Anlehnend an die postkoloniale Theoretikerin Spivak sieht sie Bildungsprozesse und analysiert auch Interkulturelle Trainings durch diese Perspektive – „als eine Strategie zur zwangsfreien Neuordnung von Begehren“ (vgl. Castro Varela 2010, S. 125).

„Diese Sichtweise erfordert nicht nur ein Überdenken der Didaktiken, sondern auch ein Nachdenken über die in Bildungsprozesse eingebettete Gewalt“ (Castro Varela 2010, S. 125).

Wesentlich ist es, dass die Lehrenden sich als Teil der Gesamtproblematik betrachten und darüber hinaus auch als Lernende ansehen.

„Welche riskanten Sicherheiten werden erzeugt und welches arrogante Wir konstruiert? Interkulturelle Trainings operieren häufig mit einem im kolonialen Kontext erworbenen Wissen und stellen dieses – wie auch die spezifische Wissensproduktion – selten in Frage“ (Castro Varela 2010, S. 125).

Das sieht sie als eine Problematik „pädagogischer und politischer Art“ an (Castro Varela 2010, S. 125). In diesem Kontext ist es bedeutsam die andere Seite des Wissens zu beleuchten: die Ignoranz. Hinsichtlich der präsenten Ignoranz können Lernprozesse ihres Erachtens nach nur in einer Dialektik von Lernen und Verlernen betrachtet werden. Spivak schlägt als Alternative der interkulturellen Kompetenz die transnationale Bildung vor, in welcher das Hinterfragen der eigenen Privilegien die Basis darstellt.

Diese wird nicht ausschließlich über Informationsaufnahme erworben, sondern über den „dialektischen Prozess von Lernen und Verlernen“ (Castro Varela 2010, S. 126).

„Verlernen beruht hierbei auf der Infragestellung und der ungenierten Kritik des Status quo, während Lernen auch die schmerzhaft Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewaltpotential, der eigenen gewaltvollen Geschichte bedeutet“ (Castro Varela 2010, S. 126).

Grundsätzlich sollte der Lehrplan die Frage enthalten, wie von denen gelernt werden kann, von denen man nicht annimmt, dass von ihnen etwas gelernt werden kann.

„Anders gewendet: die pädagogischen Hierarchien müssen ins Wanken gebracht werden. Um dies zu bewerkstelligen, bedarf es der „Kunst regeln zu brechen“ (Castro Varela 2010, S. 127).

Die Praxis des Regelbrechens wird als ethische Verpflichtung umschrieben. Ein Verlernen bei sich und anderen anzustoßen, erfordert deswegen Experimentierfreudigkeit und Lernräume, die Experimente erlauben. Dabei könnte es darum gehen, sich von allgemeinen Konsenserwartungen genauso zu lösen wie von der Annahme, „eine Zukunft ohne Dominanzverhältnisse könne trainiert werden“ (Castro Varela 2010, S. 127).

„Stattdessen käme es darauf an, im Elan der Experimentierfreudigkeit Funken gewaltfreien Lernens überspringen zu lassen, die Dissens als konstruktiv wahrnehmbar machen. Ein schmerzhafter aber lohnender Prozess“ (Castro Varela 2010, S. 127).

So müssen nach Jürgen Bolten anerkannte Ansätze interkulturellen Lehrens und Lernens neu konzipiert werden. Übungen, in welche „Do´s & Don'ts“ integriert sind oder Aufgaben, welche Kulturen auf Nationalkulturen herabsetzen, diese mit Hilfe von Dimensionsmodellen oder vereinheitlichten Annahmen zu erklären, sind mit neuen Paradigmen schwierig in Einklang zu bringen.

Selbiges gilt für Rollenspiele und Simulationen mit zwei konträr gestalteten und demzufolge in sich homogen dargestellten Kulturen oder für „Culture Assimilator-Übungen“, die interkulturelle Fehlinterpretationen monokausal erläutern (vgl. Bolten 2017).

Beispielsweise die von Geert Hofstede entwickelten Kulturdimensionen, mit denen kulturelle Differenzen eingeschätzt werden sollen, gründen sich auf diesem Verständnis von Kultur. Hofstede analysiert Nationalkulturen anhand vier verschiedener Dimensionen: „Machtdistanz (gering bis groß), Kollektivismus-Individualismus, Feminität-Maskulinität und Unsicherheitsvermeidung (schwach – stark)“ (vgl. Hofstede 2001 S. 18). Der verbreitetste Kritikpunkt bezieht sich auf den Versuch, einer Charakterisierung eines gesamten Landes als eine Gruppe, ohne Berücksichtigung großer (ethnischer) Differenzen im inneren dieses Landes. Das Modell von Hofstede zeigt eine Schwäche auf in der Evaluierung von Individuen, da diese vom stereotypen Bild des Landes differieren können. Zudem unterscheidet sich das Verhalten der Menschen in Gruppen von Individuen, so dass folglich auch andere Werte in den Fokus rücken können. Diese umschriebene Abweichung kann sich auch von Land zu Land unterscheiden (vgl. Towers & Peppler 2017, S. 18).

Was bedeutet dies für interkulturelles Lernen und interkulturelle Trainings? Es bedeutet, dass wir uns von der Auffassung verabschieden müssen, dass man die kulturellen Eigenschaften eines Individuums auf Grund seines Herkunftslandes oder seiner Zugehörigkeit zu einem anderen Kollektiv festlegen kann. Stattdessen müssen wir – im Hinblick auf die einzelne Person - probieren herauszufinden, welches ihre kulturellen Orientierungen sind (vgl. Flechsig 1998).

10. Transkulturelles Lernen als Präventionsansatz gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Bildungsangebote die dem Transkulturalitätsansatz folgen, vertiefen oder bearbeiten z.B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten und unterstützen in mannigfaltigen Angebotsformen die Erarbeitung und Reflexion von kulturdifferenten Deutungen, Wahrnehmungsformen und Möglichkeiten persönlicher Bedeutungsproduktion.

Transkulturelle Bildung konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungsformen und Wissensformen Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbedürfnisse reagieren, welche aufgrund sich modifizierender Kulturen, veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen entstehen (vgl. Robak & Petter 2014, S. 10). Eine Definition transkultureller Bildung schließt an die Definition interkultureller Bildung an, bearbeitet darüber hinaus jedoch auch kommunikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen und thematisiert Möglichkeiten von Wohlbefinden. Sie verfeinert im besonderen Maße die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, fördert Humanität, Gerechtigkeit und die Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität (vgl. Robak & Petter 2014, S. 10).

„Ein derartiger Begriff hebt nicht auf Differenzkonstruktionen ab, sondern stärker auf eine gemeinsame Gestaltung von Wirklichkeit und geteilte Lebenswelten. Dies entspricht den Anforderungen einer Migrationsgesellschaft, die Diversität wirklich umsetzen will“ (Robak 2015, S. 27).

Ein wichtiges Element im transkulturellen Lernen stellt die Kulturelle Identität dar. Flechsig sieht komplexe kulturelle Identität als Basis und Chance für transkulturelles Lernen. Eng verknüpft mit dem von Welsch charakterisierten neuen Kulturverständnis ist eine veränderte Auffassung von kultureller Identität. Kulturelle Identität kann dann nicht mehr aufgefasst werden als Identifizierung eines Individuums mit nur einem Kollektiv (mit welchem auch immer). Angesichts der Diversität kultureller Bezugssysteme, die moderne Gesellschaften mit stark ausgeprägten individualistischen Orientierungen anbieten, nimmt kulturelle Identität einen vielschichtigen Charakter an; das bedeutet, dass Individuen mit jeweils verschiedenen dieser Bezugssysteme identifizieren können (und identifiziert werden)

"Wenn ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden. Nur transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns auf Dauer noch Identität und so etwas wie Autonomie und Souveränität verbürgen können" (Welsch 1995., S. 43 zitiert nach Flechsig 2000).

Bei dieser Identitätsbildung können diese Bezugssysteme mit verschiedenen Anteilen Wirksamkeit zeigen. Wahrnehmung und Darstellung kultureller Identität können dann in Abhängigkeit von Situationen und Kontexten stehen. Kulturelle Identität kann sich im Lebensverlauf entwickeln und verändern. Vorstellungen, die Personen von ihrer individuellen kulturellen Identität haben, sind dann entsprechend als persönlich (bewußt oder unbewußt) selektierte und hervorgebrachte Konstrukte zu betrachten, die zwar auf die in der Gesellschaft sozial vermittelten Konstrukte von kulturellen Bezugssystemen zurückgreifen, jedoch individuelle Gestalt angenommen haben. Komplexe kulturelle Identität im dargestellten Sinn eröffnet nach Flechsig Möglichkeiten für transkulturelle Orientierungen und transkulturelles Lernen: Die an der Zusammenarbeit beteiligten Partner (Individuen oder Gruppen) können Gemeinsamkeiten im Hinblick auf das eine oder andere ihrer kulturellen Bezugssysteme erfahren, während in Bezug auf andere Bezugssysteme Unterschiede fortbestehen. Sie können gemeinsame weltanschauliche Grundlagen entdecken. Sie können ihre generationsbedingten, professionellen oder disziplinären Gemeinsamkeiten betonen. Und sie können vielleicht entdecken, dass sie einen ähnlichen Lebensstil pflegen. Damit sind nach Flechsig meist Lernprozesse verknüpft.

„Zum einen bekommen Vorstellungen und Vorurteile von "Eigenem" und "Fremdem" Risse: Etwas kulturell Eigenes findet sich auch beim Anderen wieder; was als Spezifikum des Fremden angesehen wurde, entpuppt sich als Element des eigenen kulturellen Selbst. Das Repertoire kognitiver Schemata,

das ja in solche kulturellen Bezugssysteme eingebettet ist, wird in dem Maße erweitert, wie die Menge dieser Bezugssysteme verfügbar ist“ (Flehsig 2000).

Vorhandene individuelle kognitive Schemata können somit Anwendung finden auf das Verstehen von vermeintlich „Fremden“, ohne dass das Risiko von Missverstehen oder gar von Vereinnahmung hervorkommt. Kulturkontrasterfahrungen werden dann nicht nur auf Unterschiede (die häufig interessanter sind) hin geprüft, sondern ebenso auf ihre Gemeinsamkeitsstiftenden Elemente, ihre „Anschlußmöglichkeiten“ im Sinne von Welsch.

Über das Verstehen hinaus, ist es so auch einfacher, Akzeptanz eines zunächst als fremd wahrgenommenen Verhaltens zu erreichen, wenn man in ihm eigene kulturelle Motive ausfindig gemacht. Und letztendlich eröffnet sich die Möglichkeit "transkultureller Kreativität", d. h. der Entwicklung kultureller Resultate, die den Lösungen der jeweiligen kulturellen Ausgangsorientierungen überlegen sind und auf diese zurückwirken.

Grundannahme für die folgenden Überlegungen ist demnach, dass in modernen oder in sich modernisierenden Gesellschaften in der Regel Personen und Gruppen mit komplexer kultureller Identität einander begegnen (vgl. Flehsig 2000).

Da das Thema Kulturelle Identität im vergangenen Jahr wieder extrem aktuell geworden ist, möchte ich über die Darstellung komplexer kultureller Identität hinaus einen Ansatz von Francois Jullien vorstellen, der ebenfalls zukünftig mit in die Trainings eingebaut werden könnte. Die Darstellung dieses Konzepts kann hilfreich sein, für dieses Thema zu sensibilisieren und zur Perspektiverweiterung beitragen. Jullien sieht die Vorstellung von Identität im Hinblick auf Kulturen als falsch an: Die Unterschiede von Kulturen lassen sich nicht in Kategorien der Differenz von in sich geschlossenen Identitäten denken. Er bevorzugt den Begriff des „Abstandes“ (vgl. Jullien 2018, S. 7).

Was die derart einander mehr oder weniger nahen oder fernen Kulturen dann ausmache, seien nicht ihre jeweiligen „Identitäten“, sondern ihre jeweiligen „Ressourcen“ (vgl. Jullien 2018, S. 8). Im Gegensatz zu Werten sind Ressourcen nicht etwas, das man verteidigen sollte, sondern etwas, das man aktivieren und einfach nutzen, ja ausbeuten kann. Der Begriff der kulturellen Ressource grenzt niemanden aus. Kulturelle Ressourcen wie z.B. Traditionen und Alltagsgebräuche stehen prinzipiell allen zur Verfügung und können genutzt werden. Auch er sieht als Wesen der Kultur die Veränderung (vgl. Jullien 2018).

Beim transkulturellen Lernen tritt zum Fremdverstehen das Selbstverstehen, das Verstehen des „kulturellen Selbst“, mit selbigem Anspruch hinzu. Da nur so die Gemeinsamkeiten und „Anschlußmöglichkeiten“ entdeckt werden können, die die komplexen kulturellen Identitäten der beteiligten Partner bewahren. Nur so ist es möglich, dass die innovativen Lösungen gefunden werden, um neue kulturelle Orientierungen und neues Verhalten zu entwickeln - so wie es sein könnte (vgl. Flehsig 2000). Es kann angenommen werden, dass das Aufspüren von Gemeinsamkeiten, die Reduktion von Ablehnung/Abwertung mit sich bringt. Somit kann Ablehnung durch mehr Akzeptanz ersetzt werden. Neben kognitiven Vorgängen, spielt wie zuvor schon angemerkt auch emotionales Lernen eine wesentliche Rolle.

Einen der wesentlichsten Aspekte im transkulturellen Lernen stellt die „kulturelle Übergangsfähigkeit“ von Welsch dar, die auf Gemeinsamkeiten, Verflechtungen sowie Verknüpfungen zwischen den verschiedenen kulturell geprägten Subjekten abzielt. Somit sollten im Lernprozess die kulturellen Übergänge fokussiert werden. Die Auseinandersetzung mit dem sogenannten kulturellen Selbst kann es in der pluralisierten Gesellschaft ermöglichen, Beziehungen zu kreieren. Durch intensive Prozesse der Selbstreflexion kann die Identität gefestigt und kulturelle Elemente können im Gegenüber entdeckt werden. Kulturelle Orientierungen können auf diesem Wege hinterfragt und möglicherweise verändert werden. Die immer komplexer werdende Gesellschaft erschwert es Orientierung zu behalten, was wie bereits ausführlich illustriert, Stereotypen und Vorurteile hervorbringen kann. So kann angenommen werden, dass die Beschäftigung mit dem kulturellen Selbst vernachlässigt wird und vorrangig Differenzen bei Anderen und Fremden gesucht werden, um diese abzuwerten.

Abschließend habe ich eine Definition der transkulturellen Kompetenz ausgewählt, die das bereits Gesagte abrundet.

Transkulturelle Kompetenz

Transkulturelle Kompetenz ist nach Domenig, die Fähigkeit, persönliche Lebenswelten in der speziellen Situation und in verschiedenen Kontexten zu erfassen, zu verstehen und angemessene, angepasste Handlungsweisen daraus abzuleiten. Transkulturell kompetente Fachpersonen reflektieren persönliche lebensweltliche Prägungen und Vorurteile, sind fähig den Blickwinkel anderer zu erfassen und zu deuten und meiden Kulturalisierungen und Stereotypisierungen von bestimmten Zielgruppen (vgl. Domenig 2007, S 174).

„Transkulturelles Lernen ist somit eine Absage sowohl an Kulturseparatismus, und Fundamentalismus jeder Art als auch an Tendenzen globaler Monokultur“ (Flehsig 1998).

Transkulturelles Lernen kann als eine (letzte) Stufe interkulturellen Lernens angesehen werden. Es kann jedoch auch als ein zum interkulturellen Lernen komplementäres Lernen betrachtet werden. Um aber qualitative Unterschiede hervorzuheben, erscheint es sinnvoll, für beide Arten des Lernens verschiedene Bezeichnungen zu wählen (vgl. Flehsig 1998). Beide Ansätze, inter- und transkulturelle Bildung, sind momentan relevant, auch wenn der Ansatz der transkulturellen Bildung der gestaltungsoffenere ist und stärker die Bildungsinteressen der Personen in den Fokus nimmt (vgl. Robak 2015, S. 27).

An dieser Stelle möchte ich die Verwendung von inter- und transkulturellen Lernangeboten im Unternehmen und der Gewerkschaft präsentieren. Es wird aufgezeigt, inwiefern inter- und transkulturelles Lernen im Unternehmen verwendet wird um an GMF anzusetzen und ob es alternative Ansätze gibt.

Für die Interviewpartnerin der Gewerkschaft ist das interkulturelle der Ansätze sehr stark mit allen Vielfaltsmerkmalen verbunden. Im Hinblick auf GMF ist interkulturelles Lernen aus ihrer Sicht schon nachhaltig. Der Terminus werde zwar sehr inflationär genutzt. Im Rahmen der GMF werden zu sehr bestimmte Merkmale fokussiert. Die Gesellschaft habe aber so viele Teilkulturen: damit sollte man sich beschäftigen. Es geht darum das Gegenüber zu akzeptieren, tolerieren, und wertzuschätzen, um GMF gar nicht aufblühen zu lassen. Das kann der interkulturelle Ansatz eher leisten. (vgl. IP 1: Z. 395-404). Transkulturelles Lernen sieht sie als einen erweiterten Ansatz des Interkulturellen Lernens an (vgl. IP 1: Z. 498). Dies beschreibe die aktuelle Debatte des #metoo ganz gut. Da sei Transkulturalität im Gange: „dieses zwischen zwei Identitäten, es ist vielleicht eine transkulturelle Identität entstanden“ (IP 1: Z. 501-502). Die dann aber auch nicht wieder in eine Kategorie gesetzt werden, sondern sie stellen etwas Neues dar. Damit beschäftige sich Transkulturelles Lernen, das veränderte Kulturverständnis zu vermitteln (IP 1: Z. 504-505). Es ist für sie ein definitiv ein wesentlicher Ansatz aber schwer im Alltag integrierbar (vgl. IP 1 Z. 505). Im Alltag versuche man sich nach wie vor mit zwei Kulturen auseinanderzusetzen. Aufgrund der in ihren Augen schweren Vermittlung: „Transkulturelles Lernen ist das neue Ding“ wird der transkulturelle Ansatz bisher wenig in den Trainings genutzt. Im Arbeitsalltag mit den gesamten Regularien und Bestimmungen ist es eher hinderlich (vgl. IP 1: Z. 518). Darüber hinaus sieht sie GMF als Bildungskonzept welches in die Trainings integriert werden kann. Das Thema GMF habe eine größere Anziehungskraft im Trainings als Interkulturalität. Interkulturalität nehme intensivere Sensibilisierung vor als GMF. Aufgrund gegenwärtiger pol. Lage fühlen sich die Teilnehmenden mehr zu GMF hingezogen (vgl. IP 1: Z. 408-416). Als Alternative zu Interkulturellem Lernen sieht zudem den Anti-Bias-Ansatz, welcher ihres Erachtens ganzheitlicher, nachhaltiger sei (vgl. IP 1: Z. 422). Dieser sei aber zu zeitintensiv, da sie lieber als Multiplikator für ein Thema im Betrieb dienen wollen. Die Schwierigkeit sieht sie häufig in der Überzeugung, dass Interkulturelles Lernen und Anti-Bias nachhaltiger sind als andere Weiterbildung (vgl. IP 1: Z. 425-429).

Bevor ich die Bildungsansätze des Technologiekonzerns darstelle möchte ich kurz die wichtigsten Aspekte des Anti-Bias Ansatzes darlegen. Dieser ist in Bezug auf GMF sehr verbreitet.

11. Ein alternatives Konzept: der Anti-Bias-Ansatz

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein pädagogisches Konzept, welches in den USA entwickelt wurde und seit einigen Jahren in Deutschland im Kontext interkultureller und anti-diskriminierender Arbeit umgesetzt wird. Der Terminus Anti-Bias kommt aus dem Englischen und heißt übersetzt „gegen Schieflagen“. Es ist ein pädagogisches Programm, in dessen Mittelpunkt das Anliegen steht, Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen zu verbessern. Etwa seit dem Jahr 2000 wird auch in Deutschland nach dem Anti-Bias Konzept gearbeitet, immer mit dem Schwerpunkt interkultureller Bildung.

Anti Bias in der Erwachsenenbildung:

Das Thema Diskriminierung steht im Zentrum der Anti-Bias Arbeit in der Erwachsenenbildung. Drei Hauptaspekte stehen im Fokus der Anti-Bias-Seminare und verfolgen das Ziel, Diskriminierung zu verhindern

1. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Hinblick auf Prägungen und Vorurteile. Da sie als Basis für diskriminierende Verhaltensweisen, betrachtet werden, liegt der erste Schritt in der Bewusstmachung dieser Prägungen. Dies erfolgt zum einen auf persönlicher Ebene. Durch biographische Reflexion wird analysiert, woher die individuellen Prägungen stammen, wodurch das Werte- und Normensystem eines Individuums geformt wird. Zum anderen werden gesellschaftliche Ursachen, Strukturen und Kontexte, welche zu Diskriminierung führen können fokussiert.

2. Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Diskriminierung. Zunächst ist hier die Sensibilisierung für eigenes diskriminierendes Verhalten von Bedeutung. Darüber wird auch hier der Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge gelenkt, um zu verdeutlichen, wie in diesem Diskriminierung stattfindet. Der letzte Schritt besteht in der Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung, um diese zu verlernen und gemeinsam neue, andere Handlungsoptionen hervorzubringen.

3. Die Antizipation von Gesellschaft. Hierbei geht es darum, über den persönlichen Horizont zu blicken und die Gesellschaft als Ganzes in den Blick zu nehmen. Ein Anti-Bias-Seminar bietet einen Raum, um gemeinsam fokussiert nachzudenken, wie die gesellschaftlichen Strukturen, die persönlichen Wünsche, Werte und Normen widerspiegeln. Auf dieser Grundlage können diese Wünsche ausgetauscht sowie gegenseitig erklärt werden. Die eigene Perspektive erweitert sich dadurch, Antizipation von Gesellschaft bedeutet dann auch, auszuhandeln, was wesentlich ist, und zwar aushandeln in dem Sinne, dass Kompromisse gefunden werden und die gesamten Meinungen gehört und in den Zukunftsentwurf von Gesellschaft integriert werden (vgl. Gramelt 2010, S. 162).

Der Ansatz kann durch die Macht- und diskriminierungskritische Ausrichtung als ein Ansatz betrachtet werden, durch den es gelingt die Diskriminierungsformen zu beleuchten und notwendige Reflexionsprozesse anzustoßen. Hier muss allerdings der hohe Zeitaufwand berücksichtigt werden,

Bei dem Technologiekonzern decken die sogenannten Unconscious-Bias-Trainings das sehr breit ab für Firmen. Es sind ca. 2500 Mitarbeiter*innen. Das Online-Training geht über etwa 2 Stunden. Es ist freiwillig und wird gut promoted. Es haben viele teilgenommen und es gab ausreichend differenziertes Feedback: Das Training sei brauchbar, super oder auch totaler Quatsch. Er nimmt an, dass die Mitarbeitenden sich damit auseinandersetzen und es sie irgendwie bewegt. Darüber hinaus gibt es noch spezielle Seminare zur Sensibilisierung für gezieltere Gruppen wie HR- Mitarbeiter oder Führungskräfte.

Das bedeutet, dass die Online Trainings oder Intranet Angebote dazu dienen die breite Masse einzubeziehen. Präsenzveranstaltungen werden nur für kleinere Gruppen angeboten. Die Bildungsangebote sollen möglichst an die breite Masse adressiert werden und mit verschiedenen Beispielen ausgestaltet sein, um den Teilnehmenden Vorurteile zu verdeutlichen. Es sind möglichst niedrigzählige und leicht nachvollziehbare Beispiele da diese Trainings international angeboten werden. Somit sollten sie für jeden Kulturkreis verständlich sein (vgl. IP 2: Z. 361-369). Dieses Konzept beleuchtet er selbst kritisch und sieht es partiell als oberflächlich an. Wenn man in die Tiefe gehen möchte oder spezielle Beispiele integriert, wäre es international nicht anwendbar. Wesentlich ist für ihn, dass den Mitarbeitenden klargemacht wird, dass der Mechanismus der Vorurteile immer der selbige ist (vgl. IP 2: 392-400). Man kann nach ihm ganz viel rausziehen aus interkulturellem Lernen. Je mehr Erfahrungen man durch das Zusammenarbeiten macht, desto weniger Probleme gibt es. Man kann voneinander profitieren (vgl. IP 2: Z. 502-510). Interkulturelles Lernen ist für ihn schon ein Ansatz um nachhaltig an GMF anzusetzen. Der Terminus Transkulturelles Lernen sagt ihm nicht so viel. Er umschreibt es als ein beidseitiges Lernen, um voneinander zu profitieren (vgl. IP 2: Z. 632-637).

Wie aus den Erfahrungsberichten aus der Praxis zu sehen ist, spielt das Transkulturelle Lernen gegenwärtig noch eine sehr geringe Rolle. Ich betrachte es als wesentlichen Ansatz, daher schließe ich mich im folgendem an das von Fleige et al. benannte übergreifende Bildungsziel „Kulturen verbinden und transformieren“ an.

12. Transkulturelles Lernen als Erweiterung des Interkulturellen Lernens

Da die Interkulturalitätsvorstellungen „zu stark Abgrenzungsszenarien für gesellschaftliche und Bildungsdiskurse reaktivieren“ ist die alleinige Ausrichtung in Bezug auf die gesellschaftlichen Herausforderungen nicht ausreichend. Für eine transkulturelle Auffassung von bislang als „Interkulturelle Bildung“ geführten Bildungskonzepten ist zu beleuchten, wie Kultur neu geformt werden kann, ohne die Auseinandersetzungen und Konfliktlagen der Gesellschaft, die im Radius von Ethnozentrismus, Antisemitismus, Rassismus nach wie vor präsent sind, außer Acht zu lassen (Fleige et al. 2015, S. 131).

„Interkulturelle Bildung & Transkulturelle Bildung sind intermediär & deltaförmig – weil Bildung verschiedene Funktionen in der Lebensgestaltung hat“ (Fleige et al. 2015, S. 172).

Kulturelle Differenz muss nach Fleige neu definiert werden. Neue Wahrnehmungen von Kultur erfordern, dass reflektiert wird, wie Bildung in diesem Spannungsfeld gedeutet und platziert werden kann.

Gesellschaftlichen Entwicklungen im Allgemeinen, arbeiten einer Öffnung für das Fremde und das Andere, und damit Hybridisierungen, die kulturelle Ressourcen produktiv integ-

rieren, eher entgegen (Fleige et al. 2015, vgl. S. 132). Bildungsvorstellungen haben demzufolge „die Konzeptualisierung des Anderen, das Fremde im gezeigten Spannungsbogen einzubeziehen“ (Fleige et al. 2015, S. 134).

„Letztendlich geht es um die Auflösung von Vorurteilen und Stereotypen, um die Restrukturierung habitualisierter Inkorporationen und Deutungsmuster, die das Fremde als Teil des Selbst mit allen Widersprüchen zulassen und Transkulturalität selbst als Imagination der kulturellen Gestaltung von Gesellschaft platzieren“ (Fleige et al. 2015, S. 134).

Wenn die dargelegten Entwicklungen anhand von Bildung bearbeitet werden sollen, ist ein erweitertes Konzept für die Interkulturelle Bildung wichtig, welche zumindest drei Auffassungen kultureller Differenz in die Begriffsbildungen integriert.

„Die Vorstellungen von Interkultur, von Transkultur und von Hybridkultur haben eine parallelisierte Existenzberechtigung und fließen bereits, wenn auch mit unterschiedlicher Intentionalität und unterschiedlichem Bewusstsein, in gesellschaftliche Transformations- und Gestaltungsprozesse ein“ (Fleige et al. 2015, S. 136).

12.1 Hybridisierungsprozesse

Während Welsch die Formen der Transkulturen darstellt, untersucht Reckwitz die Hybridisierungsprozesse die zu Transkulturen führen (vgl. Reckwitz 2006, zitiert nach Fleige et al. 2015, vgl. S. 131). Hybridisierungsprozesse können nicht als „harmonische Vereinheitlichung“ (Fleige et al. 2015, S. 136) interpretiert werden, sondern als ein Feld des durchgehenden Konflikts. Dies macht es notwendig, dass verschiedene Auffassungen der Beziehung von Kultur, kultureller Differenz und Bildung entlang der drei Deutungen kultureller Differenz angelegt, gesellschaftlich transportiert und für Bildungsplanung und Angebotsentwicklung reflexiv als Wissen verfügbar gemacht wird (vgl. Fleige et al. 2015, vgl. S. 136). Der Terminus Hybridkultur/Hybridität arbeitet fraglos mit der Wirklichkeit der „Neuformierungen und Neuformungen von Kultur“ (Fleige et al. 2015, S. 137) und sagt Folgen auf die Identitätsbildung voraus. Durch die Begrifflichkeit „Hybridität“ wird Kultur ein Ort des Konflikts zwischen Vertretungen von Welt, Individuum und Geschichte entworfen.

„Die Vorstellung einer festen Kultur ist vollständig aufgelöst“ (Fleige et al. 2015, S. 137).

Durch die Hybridkultur wird die Konzeptualisierung eindeutiger „kultureller Zwischenräume“, in welchen Kommunikation und das Austauschen von Praktiken zustande kommen, in die Ressourcen von Wissen und Kulturen einfließen (vgl. Reckwitz 2003, 2006 zitiert nach Fleige et al. 2015, S. 138)

Hybridkulturen können auf Organisationen oder Tätigkeiten bezogen kreiert und auf Basis von „Lern-, Aneignungs- und Arbeitsformen nach lern- und Bildungsinteressen sowie Qualifikationsbedarfen befragt werden“ (Fleige et al. 2015, S. 138).

Im Zusammenhang von Ansätzen der Hybridkultur erfolgen Dekonstruktionen der Abläufe machtorientierter Determinierung, Möglichkeiten gemeinsamer Gestaltung von Kultur können erkannt und eingerichtet werden. Das bedeutet, Bildungsangebote, die dem Hybriditätsansatz folgen, untersuchen z.B. Formen und Strukturen hybrider Kulturen, etwa Organisationskulturen, die aufgrund multikultureller Teams entstehen, und legen Machtstrukturen dominanter Kulturen offen, diskutieren Stärken gemeinsamer Kulturentwicklung und reflektieren, wie dies auf Individuen wirkt“ (vgl. Fleige et al. 2015, S. 138).

12.2 Kultureller Zwischenraum

Für die Umschreibung der Bildungsprozesse soll der kulturelle Zwischenraum als theoretisches Konstrukt dienen, um das Spannungsfeld interkultureller und transkultureller Erscheinungen und Bildungsprozessen zu verbinden (vgl. Fleige et al. 2015, S. 138). Es wird angenommen, dass integriert in Praktiken, Interaktionen sowie wirklichkeitskonstruierende Erfahrungen, Deutungen und Lern- und Bildungsaktivitäten in kulturellen Zwischenräumen platziert werden und daran beteiligt sind, bei der Neuformung von Kultur mitzuwirken.

„Kulturelle Zwischenräume sind durch die kontingente Kultur ausgebildete Räume im Dazwischen sie formen einen dritten Raum, in den neue Merkmale eingeschrieben werden. In diesem finden Interaktionen statt, in die wiederum kulturelle Elemente hineinspielen“ (Fleige et al. 2015, S. 138).

Auch in Unternehmen können kulturelle Zwischenräume geformt werden.

„Diese sind kategorial füllbar, um bildungswissenschaftlich wesentliche Vorgänge zu hinterfragen“ (Fleige et al. 2015, S. 138).

Diese hier umschriebenen kulturellen Gestaltungs- und Neuformungsprozesse und damit verknüpfte Lern und Bildungsprozesse laufen nicht automatisch ab, sondern werden durch die Subjekte vollzogen.

„Für die Gesellschaft im Ganzen und für alle Räume der Interaktion einen Modus der Hybridität zu konzeptualisieren, der Fremdheit und kulturelle Differenz als Ressource berücksichtigt, mit der eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit gestaltet werden kann, ist ein Ansatz der neben der interkulturellen Bildung eine transkulturelle Bildung ermöglichen kann“ (Fleige et al. 2015, S. 139).

Die Figur des kulturellen Zwischenraums soll die Gestaltung von Orten in den Mittelpunkt stellen, welche durch Bildung neue Anordnungen der Gestaltung entstehen lassen. Die Personen die zu erreichen sind, „bringen ihre Erfahrungen, Deutungen, Emotionen, Stereotype, ihre Praktiken darin ein“ (Fleige et al. 2015, S. 140).

„Die zu gestaltenden Orte des Dazwischen, die kulturellen Zwischenräume, formen Gegenkulturen, welche die Entfaltung des Menschen, Kreativität, Beheimatung und Zugehörigkeit, Ausdrucksformen des Fremden und Empfindungsweisen von Fremdheit sowie Imaginationen und Selbstentwürfe zulassen“ (Fleige et al. 2015, S. 140).

Diese Bildungsprozesse die nach Fleige et al. auf allgemeine kulturelle Bildung bezogen sind, sind auch auf die hier vorliegende Thematik zu beziehen „und stellen sich destruktiven Entwürfen des Fremden entgegen und gestalten „Bildungsräume für Inter- und Transkulturelle Bildung“ (Fleige et al. 2015, S. 140). Zur Konzeptualisierung von kulturellen Zwischenräumen, wird ein erweiterter Kreativitätsbegriff benötigt, „der den Umgang mit Fremdheit sowie die Hybridbildung als Imagination mit aufnimmt“ (Fleige et al. 2015, S. 140). Sie gehen davon aus, „dass in den kulturellen Zwischenräumen Differenzerhalt und Ausdifferenzierung möglich werden und in Bildungsprozesse eingelassen sind“ (Fleige et. al 2015, S. 140).

Diesbezüglich beziehen sie sich auf Anhaltspunkte von Wulf:

Seine zentrale These ist, dass kein Verlust der Vielfalt zu erwarten ist, sondern das Vielfalt durch Annäherungsprozesse abnimmt, in denen sie aber durch neue Fremdheit und neue Differenzen immer wieder erhalten wird. Wulfs Interesse dient dem Erhalt der Komplementarität sowie der Suche nach dem Wertzuschätzenden.

„Differenz und Alterität“ stellt nach ihm einen Kulturbegriff dar, welcher eine tiefe Vielfalt als Kern von Kultur ansieht. Kultur ist demnach „keine geistige und wertbezogene Einheit, sondern ein Konglomerat aus tiefen Differenzen, Pluralität von Zugehörigkeiten und Seinsweisen“ (Wulf 2006, S. 41 zitiert nach Fleige et. al 2015, S. 141).

Es werden drei Dimensionen der Alterität hervorgebracht: Werturteile über den Anderen, Annäherung an den Anderen sowie Wissen über den Anderen. Demzufolge sind Lernen und Bildung auf Hybridität auszurichten. In den Fokus zu nehmen sind sowohl die Diversität als auch die Annäherungsprozesse (vgl. Wulf 2006 zitiert nach Fleige et al. 2015, S. 141). Zu den Bildungsaufgaben nach diesem Entwurf gehört es, „Sowohl-als-auch-Aspekte“ einzubeziehen: die Individualisierung mit Varianten der Solidarität zu fördern und Selbstbehauptung mit kultureller Kompetenz zu verbinden, d.h. „indem man sich mit dem Fremden auseinandersetzt ein Selbstverständnis zu entwickeln“ (Wulf 2006 zitiert nach Fleige et al. 2015, S. 141). Im Dazwischen stellt bei Wulf den Ort dar, an dem sich das Fremde an das Eigene anschließt. Neue Figurationen formen sich im Dazwischen aus, das Fremde bekommt eine Bedeutung, es entsteht eine Bereitschaft, das Fremde zu erfahren. In diesem Prozess können Repräsentationen des Anderen entwickelt werden (vgl. Wulf 2006, S. 51 zitiert nach Fleige et al. 2015, S. 141).

„Es ist deshalb notwendig, sich von der Perspektive der kulturellen Zugehörigkeit zu verabschieden sowie von kolonialen Denkmustern. Kulturelle Differenzen müssen stehengelassen werden, verbunden mit einer Hinwendung zu Diversität.“ (Schneider 2011, S. 12 zitiert nach Fleige et al. 2015, S. 150).

Dies bedeutet zum einen, Stereotype zu dekonstruieren, es bedeutet aber auch, Geschichten zu erzählen, in denen das Fremde und der Fremde als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft vorgestellt werden (vgl. Mortazavi 2011 S. 75 zitiert nach Fleige et al. 2015, S. 150).

13. Gestaltung der kulturellen Zwischenräume

Die Anerkennung von Diversität ist also überaus bedeutsam und die Ideologie der Ungleichwertigkeit muss an Relevanz verlieren. Die Disziplin der Erwachsenenbildung steht in diesem Kontext sowohl vor der Herausforderung, fehlende Bildung zu kompensieren als auch an zuvor erworbener Bildung anzuknüpfen. Die Erwachsenenbildung kann dazu beitragen, nötige Handlungsfähigkeiten und (emotionale) Kompetenzen zu entwickeln um mit den neuen gesellschaftlichen Situationen besser umgehen zu können.

13.1 Die Rolle von Emotionen

„Um den Ansprüchen von Reflexivität in demokratischen Staaten sowie der Sicherung allgemeiner Menschenrechte nachzukommen, bedarf es des Verstehens der emotional-kognitiven Dispositionen. Dies meint nicht Wissensbedarfe zu ignorieren, sondern die an den jeweiligen Themen gebundene Emotionalität zuzulassen“ (Gieseke 2016, S. 140). Solange sich Stereotypen, Vorurteile und Ressentiments aufgrund von fehlendem Wissen entwickeln, sollte - wie Adorno sagte, die „Aufklärung“ eine wesentliche Funktion der Erwachsenenbildung sein (vgl. Adorno 1956, S. 4). Jedoch, „nicht direkte nüchterne kognitive Aufklärung (auch dieses kann einbezogen sein). Vielmehr bedarf es des Zugangs zu den Emotionen, d.h. den umgelenkten Emotionen, dem Selbsthass durch unterstützte Selbstaufklärung“ (Gieseke 2016, S. 153).

Die Reflexion über Rassismus und andere Ausprägungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit erzeugt gelegentlich verschiedene Emotionen, je nachdem, in welcher Position sich die Teilnehmenden befinden. Der Hintergrund der Teilnehmenden führt dazu, wie über GMF nachgedacht wird. Werden Flüchtlinge beispielsweise als Bedrohung wahrgenommen, werden andere Emotionen ausgelöst, als wenn dies nicht der Fall ist. Die Beobachtung der Gefühle der Teilnehmenden ist somit ein erster wesentlicher Schritt, die Zielgruppe zu analysieren.

Der interviewte Diversity Beauftragte berichtet, dass die Trainings gut angenommen werden, wenn man sich im Vorfeld mit der Zielgruppe auseinandergesetzt hat (vgl. IP 2: Z. 701-703):

„Umso spezifischer man das für die Gruppe macht, umso mehr kann man auf sie eingehen“ (IP 2: Z. 711-712). „Umso mehr man die Leute in ihrem Alltag abholt umso mehr nehmen sie das wahr“ (IP 2: 715-716).

Nach ihm ist es definitiv wichtig die Trainings spannend zu gestalten. Die Teilnehmenden mit Alltagsbeispielen abzuholen.

Auch die Interviewpartnerin betont, dass Emotionen eine wesentliche Rolle spielen können. Wenn bspw. Teilnehmende mit eigener Migrationserfahrung dabei sind, welche sich anders mit dem Thema Migration befassen.

Dass da nochmal andere Dimensionen hervorkommen, da sie sich vielleicht bisher in dem Zusammenhang keine Gedanken gemacht haben. So können Ängste und Emotionen z.B. in Bezug auf Migration viel auslösen. Das kann auslösen, dass sich Menschen dem Thema viel offener geben.

Sie ist immer sehr dankbar, wenn Teilnehmende ihre Migrationsgeschichte in Trainings mitbringen. Da somit nochmal eine ganz andere Sichtweise innerhalb der Gruppe einfließt und partiell auch „Hemmungen fallen können“ (IP 1: Z. 330). Das so dann offener darüber kommuniziert wird (vgl. IP 1: Z. 316-331).

13.2 Sensibilisierung für Vielfalt

Die Herausforderung in den Trainings sieht sie darin, dass die Teilnehmenden häufig so einen Anspruch haben, dass sie am liebsten „einen Katalog mit kulturellen Verhaltensweisen“ bereit gestellt bekommen möchten: z.B. „wie tickt der Türke“ (vgl. IP 1: Z. 159-160). Sie vermuten, dass durch dieses Wissen Probleme am Arbeitsplatz gelöst werden können (vgl. IP 1: Z. 159-162). Diesbzgl. betont sie, dass dies natürlich nicht der Fall sei, da die Konflikte eher im Zwischenmenschlichen auftreten (vgl. IP 1: Z. 163-167). Wenn die Teilnehmenden beim Thema GMF „platzen“ (IP 1: Z. 164), probieren sie natürlich für Vielfalt zu sensibilisieren. Zudem liegt die Herausforderung bei den Themen Macht und Privilegien, welche ebenso eine wesentliche Rolle spielen.

„Es geht hier nicht darum, dass sie jetzt irgendwie verstehen, wie XY tickt und dann haben Sie es raus. Sondern Sie müssen bei sich selber anfangen“ (IP 1: Z. 168-169).

Wesentlich ist die Auseinandersetzung mit sich selbst: Welche Macht habe ich eigentlich? Wie nehme ich mir eigentlich das Recht raus so über andere Menschen zu denken?

Die Schwierigkeit liegt darin, dass die Teilnehmenden verstehen, dass sie eine andere kulturelle Brille tragen, durch welche sie ihr Gegenüber betrachten (vgl. IP 1: Z. 174-178). Herausfordernd ist es daher, dass sie dies erstmal verstehen, und sie „dazu bringen mit sich selbst beschäftigen- nicht mit dem Anderen“ (IP 1: Z. 177-178). Zudem weist sie darauf hin, dass der Fokus zunehmend mehr auf das Thema Kultur und vielleicht auch die soziale Herkunft gelegt wird. Nach ihr brachte die Geflüchteten Thematik „definitiv“

Veränderungen mit sich (IP 1: Z. 204). Der Bedarf und die Motivation sei sehr hoch, für das Verständnis von Migration zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang wird die Brücke zu historischen Themen geschlagen: z.B. 90er Balkan Kriege. Auf diesem Wege zu differenzieren und zu verdeutlichen, dass es heute nicht das einzige Phänomen ist. Die Beschäftigung mit Themen wie Flucht und Asyl hilft, dass sie sich mit größerem Kontext Vielfalt und Migration auseinandersetzen (vgl. IP 1: Z. 213-214). Sie denkt schon, dass GMF im Unternehmenskontext reduziert oder eine neue Perspektive erlangt werden kann, wenn man Bildungskonzepte halt so ansetzt, dass sich im Kontext Thema Vielfalt mit dem Thema „Migration, Flucht, Asyl“ befasst wird und zudem z.B. Fluchtumstände sowie Ursachen erklärt werden (vgl. IP 1: Z. 226-229). Es wird aber darauf geachtet, dass in den Bildungskonzepten die positiven Aspekte von Migration einerseits, aber die Themen Macht und Privilegien andererseits eine viel größere Rolle spielen.

Da GMF wie bereits dargestellt, aus der eigenen Angst entstehen kann, etwas zu verlieren oder in bestimmten Bereichen benachteiligt zu werden, ist es ihres Erachtens nach wichtig, wenn man dann manchmal noch auf die eigenen Privilegien aufmerksam macht, hilft das zu differenzieren und das kann ihrer Meinung nach GMF im Unternehmenskontext reduzieren (vgl. IP 1: Z. 232-238).

Es werden verschiedene Ansätze in den Trainings genutzt um an GMF anzusetzen. Beispielsweise ist ein Rollenspiel eines der konkretesten Methoden, die fast immer angewandt wird. Insbesondere was das Spiegeln von bestimmten Umständen anbelangt (vgl. IP 1: Z. 241-247). Zum Thema Diskriminierung/Alltagsrassismus kann zusätzlich sensibilisiert werden. Zudem werden verschiedene Diskriminierungserfahrungen reflektiert, in welchen die Teilnehmenden diskriminiert haben oder selbst diskriminiert wurden. Die Möglichkeit einzuräumen, dass darüber gesprochen wird, betrachtet sie als wichtig (vgl. IP 1: Z. 268-277).

Interviewpartner 2 glaubt ebenfalls, dass Bildungskonzepte GMF reduzieren können. Das Problem sieht er teils in der Bildungsresistenz mancher Mitarbeitenden. (vgl. IP 2: Z. 323-324). Da sich manche durch die Trainings durchklicken – dies erfolgt aber nicht aus Bosheit, sondern eher aus Unwissenheit. Es mangelt an Bewusstsein darüber, dass sie diskriminieren oder ein Vorurteil gegen jmd. entwickeln. Dies kann sich negativ auf die Personalauswahl auswirken (vgl. IP 2: Z. 332-337). Und er glaubt, dass ist ein Aspekt wo man durch Bildungskonzepte „Leute überhaupt mal sensibilisieren kann für das Thema, dass das ein Thema ist“ (IP 2: Z. 350-351). Und diese Sensibilisierung, dieses Bewusstmachen von Vorurteilen ist seines Erachtens nach ein „riesen Schritt“ (IP 2: Z. 358).

13.3 Die Rolle Informellen Lernens im (Arbeits-) Alltag

Darüber hinaus haben informelle Lernprozesse möglicherweise eine Chance, eine neue Offenheit mit entsprechenden Ermunterungen zu fördern. Ebenso Zusammentreffen sowie ein Austausch zu anderen Thematiken könnten „transkulturelles informelles Lernen

stützen“ (Gieseke 2016, S. 153). So können die Mitarbeitenden in internationalen Teams beispielsweise durch informellen Kontakt voneinander lernen.

„Aus dem Fremden könnte Bekanntes werden“ (Gieseke 2016, S. 153).

Auf diesem Wege kann es ermöglicht werden durch Erfahrungen im Arbeitsalltag solidarische Verhaltensweisen und Werte zu erwerben.

Auch die Interviewpartnerin hält im Hinblick auf die Reduktion der GMF von informellem Lernen „eigentlich enorm viel“ (IP 1: Z. 635-636). Aus gewerkschaftlicher Sicht sei dies total wichtig. Das sogenannte „learning on the job“ sieht sie als besonders wichtig an.

Auch bzgl. der derzeitigen Fachkräftesicherung.

„Aber auch um einfach dieses; also Unternehmenskulturen so ein bisschen aufzurütteln, da ich sage mal, Denkmuster aufzubrechen und Quereinstiege zu ermöglichen. Ein ganz neuer Lernprozess kommt dadurch in Gange was Unternehmen nicht mehr im Blick haben“ (IP 1: Z. 637-640).

Auch der Diversity-Beauftragte sagt, dass informelles Lernen ein Thema ist, welches nicht unterschätzt werden darf (vgl. IP 2: Z. 730-731).

13.4 Auseinandersetzung mit autoritären Persönlichkeiten

Wie vorab angesprochen ist es im Rahmen der Trainings auch wichtig, die Ambiguitätstoleranz der Teilnehmenden zu stärken. Wie bereits angemerkt geht es aus den Persönlichkeitszügen des autoritären Charakters hervor. Dies erfolgt meist durch Maßnahmen, die einen Perspektivwechsel fokussieren.

Es sollten Möglichkeiten geschaffen werden, in Alternativen zu denken. Bspw. können Rollenspiele es ermöglichen den Blickwinkel eines anderen, seine Erfahrungen und Gefühle nachzuvollziehen. Somit kann ein gewisses Umdenken, ein Perspektivwechsel gefördert werden. Gieseke sagt, dass das Verständnis von pluraler Demokratie nicht besteht und es sich als schwierig darstellt, an den autoritären Charakter heranzukommen (vgl. Gieseke 2016, S. 149). So kommt die Frage auf, ob Lernen an gewissen Erfahrungen, die durch die Sozialisation geprägt wurden, zu Veränderungen führen kann. Den Individuen fehlt teilweise das Bewusstsein über die emotionale Ebene, über bestimmte Ängste aus der Kindheit, die sich in der Primärsozialisation entwickelt haben. Da zuvor keine Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht wurde, kann dies eine große Aufgabe der Erwachsenenbildung darstellen. Es kann gesagt werden, dass zum autoritären Charakter immer eine Haltung gehört. Diese sollte geschichtlich betrachtet werden. Die ganzheitliche Betrachtung des Individuums in allen Dimensionen und die Lebenswelt- und Biographieorientierung sollen im Mittelpunkt stehen. Somit ist Anerkennung wesentlich. Es muss Raum für die unterschiedlichen Sichtweisen und Meinungen geboten werden, ohne sie direkt in Frage zu stellen. So kann ein Bewusstsein geschaffen und Selbstreflexion gefördert werden. Als negativ betrachtete bzw. sozial unerwünschte Emotionen sollten

nicht direkt sanktioniert und nicht als normabweichend angesehen werden (vgl. Körber 2008, S. 67). Eine bewusste Auseinandersetzung sowie die Erkenntnis, dass Emotionen nicht beliebig durch mentale Techniken geformt werden können, sind bedeutsam. Denn wie zuvor schon angemerkt, ist ein Verstehen der emotional-kognitiven Dispositionen von hoher Bedeutsamkeit. Mit Wissen, mentalen Methoden und emotionaler Selbstoptimierung positive Emotionen zu verschaffen kann zu paradoxen Konsequenzen führen (vgl. Körber 2008, S. 65ff.).

13.5 Lernen an Erfahrungen

Gieseke benutzt den zuvor erwähnten Terminus der „Erfahrung“ im Zusammenhang mit der Lebenswelt der Individuen. Liegt ein Bildungsangebot außerhalb der persönlichen Erfahrungswirklichkeit, durch die zuvor die Welt betrachtet wurde, können Widerstand und Nicht-Teilnahme resultieren. Sie weist darauf hin, dass die Verfestigung bestimmter Erfahrungen die Aufnahme neuer Impulse negativ beeinflussen kann. Dies umschreibt sie als „Starrheit von Nationen“ und verweist auf die demokratiefeindlichen Strömungen in der Weimarer Republik (vgl. Gieseke 1993, S. 13).

„Wenn sich Erfahrungen verfestigen und für neue Eindrücke nicht öffnen, hat dies Wirkungen nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Gesellschaft als ganze“ (Gieseke 1993, S. 13).

So kann Lernen an Erfahrungen funktionieren, „wenn die neue Perspektive mit der eigenen Interessensauslegung im Handlungsfeld eine Verbindung eingeht“ (Gieseke 1993, S. 13). Hierbei wird klar, dass es immer um Anpassungen zwischen individuellen Erfahrungen und einer neuen Handlungsanforderung geht. Es müssen Berührungspunkte bestehen. Deshalb ist es wesentlich, auf Grundlage spezieller didaktisch-methodischer Konzepte Erfahrungsräume zu kreieren, in deren Rahmen neue Erfahrungen gemacht werden können.

Gieseke bezieht sich unter anderem auf Kade (1982) und Pongratz (1986), die einen empathischen Ansatz als alternative Erfahrungsgewinnung vorschlagen (vgl. Gieseke 1993, S. 18). Zudem beschreibt Gieseke die Biographieforschung als eine Möglichkeit, die Lernforschung zu ergänzen. Dabei werden die Erfahrungen der Individuen zum Thema gemacht und die Resultate können von der Lernforschung aufgegriffen werden (Gieseke 1993, S. 18).

Ich möchte nochmals betonen, dass einerseits die Empathiefähigkeit der Erwachsenenbildner/innen von hoher Relevanz ist, um den Blickwinkel der Teilnehmer/innen nachvollziehen zu können. Andererseits die Empathiefähigkeit der Teilnehmer/innen, um sich in das von ihnen als zunächst fremd und unbekannt Erfahrene hineinversetzen zu können.

13.6 Die Notwendigkeit der Beziehungsgestaltung

Notwendig ist eine Erwachsenenbildung, die nicht ausgrenzend ist, sondern die insbesondere so gestaltet ist, dass hier Individuen – um es mit Adornos Worten zu sagen – „ohne Angst verschieden sein“ können (Adorno 1970, S. 131).

„Ohne sozialemotionale Zuwendung durch die Lehrenden, ohne das Gefühl, akzeptiert und ernst genommen zu werden, finden kaum nachhaltige Lernprozesse statt“ (Siebert 2003, S. 150).

Der Beziehungsbegriff spielt eine große Rolle in Lernsettings der Erwachsenenbildung. Einerseits die durch Emotionen geförderte Sozialität und wechselseitige Anerkennung der Partizipierenden und andererseits die Beziehung, die vom Subjekt zum Lernobjekt aufgebaut wird. Emotionsschemata ermöglichen Solidarität und Sozialität in Lernprozessen der Erwachsenenbildung (Gieseke 2016, S. 115ff.). Hinsichtlich der mangelnden Beziehungsfähigkeit des zuvor dargestellten „autoritären Charakters“ stellt es eine große Herausforderung für die Erwachsenenbildung dar, um Teilnehmer/innen mit derartigen Charakterzügen in Lernprozesse zu involvieren.

„Das verlangt von allen Seiten Lernprozesse, die sich nicht auf Fakten beziehen, sondern bei der Akzeptanz des jeweils anderen ansetzen, ohne zu neuen Vorurteilen zu führen“ (Gieseke 2016, S. 153).

Auch die Interviewpartnerin betont, dass die Bildungskonzepte „sehr interaktiv“ gestaltet sind. (IP 1: Z. 286). Ein „geringer inhaltlicher Input“, da sie „die Beziehung untereinander“ als „enorm wichtig“ betrachtet (IP 1: Z. 289). Der Vorteil liegt nach ihr darin, dass das Erlernte „direkt umgesetzt“ wird (IP 1: Z. 290). Da jeder den Input anders aufnimmt, sei es schwierig sicherzustellen ob es übermittelt wird (vgl. IP 1: Z. 290-292).

„Daher ist es sehr interaktiv und setzt darauf, dass die Teilnehmenden untereinander stark austauschen und die Möglichkeit bekommen in einem geschützten Raum-, ganz ganz wichtig, in einem geschützten Raum offen sprechen zu können“ (IP 1: Z. 293-296).

Dadurch, dass hervorgehoben wird, dass es ein geschützter Raum sei, „kommen Menschen auch wirklich dazu, aus sich heraus Dinge zu formulieren, die sie im Arbeitsalltag nicht tun“ (IP 1: Z. 304-305). Das hat wiederum einen „Lerneffekt“, was „kein Buch zeigen“ könne (IP 1: Z. 306). In diesem Zusammenhang ist ihnen „sehr, sehr viel Selbstreflexion, mit sich selbst auseinandersetzen“ enorm wichtig (IP 1: Z. 307).

„Weil letztendlich das nochmal dazu führt, dass Menschen spiegeln, wie es meinem Gegenüber gehen könnte mit gewissen Dingen“ (IP 1: Z. 307-309).

Der Soziologe Hartmut Rosa betont, dass heutzutage die sogenannte Resonanz fehlt. Das ist kein emotionaler Zustand der Seelenruhe, sondern das ist eine Form der Beziehung, des in-Beziehung-Tretens zu einem Anderen. Er denkt, dass es heute, mindestens so sehr wie an der Fähigkeit zu Autonomie, daran fehlt, dass wir nicht mehr bereit sind,

da draußen etwas zu hören, uns wirklich berühren sowie bewegen zu lassen. Und er meint, Autonomie, das freie Schwingen des Subjekts, ist ein wichtiger Bestandteil von Resonanz. Genauso wesentlich ist aber „die Fähigkeit, offen genug zu sein für etwas Anderes und auch in einer Welt sich bewegen zu können, in der es erkennbare und andere Stimmen gibt. Solange wir immer nur auf Autonomie und Seelenruhe setzen, fehlt uns womöglich diese andere Seite“ (Rosa 2017).

14. Fazit

Zum Schluss dieser Arbeit gilt es, die wichtigsten Ergebnisse zusammenzufassen und die empirischen Befunde zu reflektieren. Die Arbeit zeigt auf, inwiefern anhand von präventiven Sensibilisierungsmaßnahmen GMF reduziert werden kann. Es wird ein möglicher Umgang mit dem gesellschaftlichen Klima erarbeitet und gezeigt welche Herausforderungen für Unternehmen und die EB/WB anstehen. Die Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten wurde im Detail illustriert. Es wurde exemplarisch gezeigt, inwiefern Interkulturelles Lernen dazu beitragen kann, die negativen Aspekte nachhaltig anzugehen und die Grenzen dieses Ansatzes wurden aufgezeigt. Es wurde ausführlich dargestellt, dass eine Neugestaltung anerkannter Ansätze des interkulturellen Lernens teilweise nötig ist um nicht zur Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen beizutragen. Als Erweiterung wurde das transkulturelle Lernen fokussiert, welches zur Neuformung von Kulturen führt. Zudem wurde die wesentliche Relevanz der korrekten Nutzung des Kulturbegriffs hervorgehoben. Durch die Ergebnisse der beiden Interviews konnte aufgezeigt werden, dass das transkulturelle Lernen eine eher marginale Bedeutung hat. Es wurde verdeutlicht, dass teils eine Oberflächlichkeit im Umgang mit dem Thema vorzufinden ist. Aufgrund der tiefergehend reflexiven Prozesse ist die Qualität der Trainings von enormer Relevanz.

Die Auseinandersetzung, die innere Selbstaufklärung braucht mehr Zeit als Seminarzeit und sollte daher komplexer angelegt werden. Somit kann gesagt werden, dass gewisse Online Trainings in diesem Zusammenhang mit Vorsicht genutzt werden sollten, da emotionale Prozesse ausgelöst werden können, die professioneller Begleitung bedürfen. Zudem besteht im Rahmen der Online Trainings keine Möglichkeit des vorab überaus relevanten Aspekts der Beziehungsgestaltung, welcher einen (Erfahrungs-)Austausch untereinander ermöglicht.

Um der Komplexität des Themas gerecht zu werden, sind die Kompetenzen der Programmplanenden gefragt, die das besondere Hintergrundwissen in die Gestaltung mit einfließen lassen müssen. Es kann behauptet werden, dass die Integration interkultureller Trainings ein Trend ist der von Unternehmen aufgespürt und in die Programme integriert wird. Es geht aber nicht darum, sich Wissen über Kultur anzueignen, sondern emotional reflexive Lernprozesse zu initiieren.

14.1 Methodenreflexion

Die Forschungsmethode des Experteninterviews hat sich als sinnvoll erwiesen, um einen Einblick zu erhalten, inwiefern im Unternehmenskontext mit Bildungsangeboten für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sensibilisiert wird. Aufgrund der geringen Anzahl der Interviews sind die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar. Jedoch war es für mich wesentlich, ein Unternehmen und eine Gewerkschaft zu wählen, welche im bearbeiteten Kontext meines Erachtens nach sehr aktiv in Deutschland sind. Die Informationen der beiden Experten dieses Feldes und deren Praxiserfahrungen konnten einen guten Einblick vermitteln, wie gegenwärtig mit dem gesellschaftlichen Wandel umgegangen wird und welchen Stellenwert diese Maßnahmen haben.

14.2 Ausblick

Die Notwendigkeit des Themas wurde durch diese Arbeit hervorgehoben und illustriert, dass es bedeutsam ist diesem mehr Beachtung zu schenken. Für die Erwachsenenbildung als Gegenstrategie stehen diesbezüglich große Herausforderungen an. Die strukturellen/institutionellen Bedingungen der Unternehmen sind wesentlich, um Diversität durch betriebliche Weiterbildungsangebote im Unternehmen auf allen Ebenen zu leben. Das heißt, dass es wichtig ist, die Bildungsmaßnahmen in die gesamte Organisationsentwicklung zu integrieren. Verantwortungsträger*innen sind die Programmplanenden, die zuständigen Führungskräfte und nicht zuletzt die Politik, die gefordert ist Arbeitskontexte zu entwickeln, die solche Entfaltungsmöglichkeiten Realität werden lassen.

Wilhelm Heitmeyer beschwert sich heute in seinen Interviews, dass seine Warnungen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit längere Zeit nicht wahrgenommen wurden. Es wurde z.B. vom „Bielefelder Alarmismus“ gesprochen (vgl. Heitmeyer 2016). Somit kann resümierend gesagt werden, dass es für die Unternehmen bedeutsam ist, dass erkannt wird, dass die Investition in Weiterbildung sich auszahlt.

Diversity Management darf nicht zur Image-Pflege dienen, sondern die Bildungskonzepte sollten Diversität als Querschnittsthema ins gesamte Unternehmen tragen. Den Unternehmen als Träger von Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, transkulturelle Bildung als Bestandteil in ihren Bildungsangeboten und Trainings zu machen.

„Die Spielräume in der Erwachsenenbildung sind größer als unterstellt – es ist nur mehr Kreativität gefragt“ (Gieseke 2016, S. 153).

Wichtig wäre, dass sich die Tendenz zur Nachhaltigkeit und die soziale Verantwortung auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung überträgt, um somit aktiv Programme zu gestalten, die einen positiven Beitrag zur Verwirklichung demokratischer Teilhabe leisten.

Es muss gesehen werden, dass die Möglichkeiten von betrieblicher WB im Rahmen des Diversity Managements in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen nur begrenzt sein können, dennoch können solche Ansätze die in gesellschaftlichen Arrangements angesiedelt

sind, einen wichtigen Beitrag zu einer an Demokratie und Pluralismus angelegten Gesellschaftsstruktur leisten.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S., & Hofmann, R. (2013). *Organisationale Verständnisansätze*. URL: https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische_grundlagen/organisational.php. Zugriffen: 15.01.2019.
- Adorno, T. W. (1976). *Gesammelte Schriften 9/2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1970). *Minima Moralia – Reflexionen aus einem beschädigten Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1956). Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale?“. *Die Zeit*, Nr. 41, S. 4.
- Adorno, T. W. et al. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Arnold, R., Gonon, P., & Müller, H. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aretz, H., & Hansen, K. (2003). Erfolgreiches Management von Diversity. Die multikulturelle Organisation als Strategie zur Verbesserung einer nachhaltigen Wettbewerbsfähigkeit. *Zeitschrift für Personalführung*, 17(1) (Jan. 2003), S. 9-36.
- Auenheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Barmeyer, C. (2012). *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bender, W., & Szablewski-Cavus, P. (1995). *Gemeinsam lernen und arbeiten: interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung*. URL: https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1995/bender95_01.pdf. Zugriffen: 09.10.2018.
- Bendl, R. (2007). Betriebliches Diversitätsmanagement und neoliberale Wirtschaftspolitik – Verortung eines diskursiven Zusammenhangs. In I. Koall, V. Bruchhagen & F. Höher, F. (Hrsg.), *Diversity Outlooks – Managing Gender & Diversity zwischen Business Case und Ethik* (S. 10-26). Hamburg: LIT.
- Benz, W. (2014). *Ressentiment und Konflikt*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Bolscho, D. (2005). Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In A. Datta (Hrsg.), *Transkulturalität und Identität: Bildungsprozesse zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 29-39). Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bolten, J. (2017). *Interkulturelle Lernprozesse neu gedacht*. Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20906565.html>. Zugriffen: 07.12.2018.

- Breitenbach, D. (2005). Gruppendynamische Bedingungen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens. In G. J. Friesenhahn & A. Thimmel, A. (Hrsg.), *Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit* (S. 65-74). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Castro Varela, M. (2010). Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 117-131). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Dälken, M. (2012). *Managing Diversity*. Bund Verlag. URL: https://www.boeckler.de/pdf/mbf_bvd_managing_diversity.pdf. Zugegriffen: 22.12.2018.
- Derichs-Kunstmann, K. (2011). Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (507-513). Wiesbaden: Springer.
- Deutscher Kulturrat (2007). *Interkulturelle Bildung – Eine Chance für unsere Gesellschaft*. URL: <https://www.kulturrat.de/positionen/interkulturelle-bildung/>. Zugegriffen: 10.02.2019.
- Dippel, A. von (2007). Diversity Management aus der Sicht von Führungskräften in öffentlichen Verwaltungen. In I. Koall, V. Bruchhagen & F. Höher (Hrsg.), *Diversity Outlooks – Managing Gender & Diversity zwischen Business Case und Ethik*. Hamburg: LIT Verlag.
- Dobischat, R., & Düsseldorf, K. (2011). *Personalentwicklung und Arbeitnehmer*. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 917-937). Wiesbaden: Springer.
- Döge, P. (2008). *Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Domenig, D. (2007). *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Selbstverlag. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch. Zugegriffen: 10.12.2018.
- Franken, S. (2015). *Personal: Diversity Management*. Wiesbaden: Springer.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fischer, P., Asal, K., & Krueger, J. (2013). *Sozialpsychologie für Bachelor*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Fleige, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv Verlag.
- Flehsig, K. H. (2000). *Transkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier vom Institut für Interkulturelle Didaktik Göttingen. URL: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps2-00.htm>, rev. Zugegriffen: 22.12.2018.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). *The aversive from of racism*. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Hrsg.), *Prejudice, discrimination and racism* (S. 69-81). Orlando: Academic Press.
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht*. Bielefeld: wbv Verlag.

- Gieseke, W., & Heuer, U. (2011). *Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung*. In R. Arnold & A. Pachner (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 107-124). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. URL: <https://doi.org/10.3278/42/0022w>. Zugriffen: 10.01.2019.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (1996). *Erfahrungen als behindernde und fordernde Momente im Lernprozeß Erwachsener*. Antrittsvorlesung 11. Januar 1993. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Öztürk, H. & Engel, N. (2012). *Organisation und kulturelle Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Göhring, S., & Schicha, H. (2008). Diversity Management. Anspruch und Praxis. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2009* (5/7). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7628/pdf/Erwachsenenbildung_5_2008_Goehring_Schicho_Diversity_Management.pdf. Zugriffen: 15.12.2018.
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti Bias Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: Springer.
- Grewe, W., & Löffler, J. (2006). Aspekte der CSR aus Wirtschaftsprüfersicht. In K. Gazdar, A. Habisch, K. R. Kirchhoff & S. Vaseghi (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Verantwortung. Corporate Social Responsibility professionell managen* (S. 3-11). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Griese, H. (2006). „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), S. 19-23. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9237/pdf/OCR_ZEP_4_2006_Griese_Meine_Kultur_mache.pdf. Zugriffen: 04.01.2019.
- Grünhage-Monetti, M. (2006). *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen*. Bielefeld. wbv Verlag.
- Gutting D. (2015). *Entwicklung und Ansätze des Diversity Management. In: Diversity Management als Führungsaufgabe. essentials*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hansen, K. P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: UTB.
- Hauenschild, K., Robak, S., & Sievers, I. (2013). *Diversity Education: Zugänge – Perspektiven – Beispiel*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Heidsiek, C. (2009). *Organisationspädagogische Fragen an Diversity Management*. URL: <http://www.die-bonn.de/id/4233>. Zugriffen: 18.12.2018.
- Heitmeyer, W. (2018). *Autoritäre Versuchungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2016). Interview mit Wilhelm Heitmeyer: Der Erfolg der AfD wundert mich nicht. *Berliner Zeitung*, 22.10.2016. URL: <https://www.berliner-zeitung.de/politik/interview-mit-wilhelm-heimmeyer--der-erfolg-der-afd-wundert-mich-nicht--24954352>. Zugriffen: 10.01.2019.

- Heitmeyer, W. (2010). *Deutsche Zustände: Unruhige Zeiten. Presseinformation zur Präsentation zur Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. URL: [https://www. uni-bielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf). Zugriffen: 09.01.2019.
- Heitmeyer, W. (2007). *Deutsche Zustände. Folge 6*. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2004). *Deutsche Zustände. Folge 3*. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2003). *Deutsche Zustände. Folge 2*. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2002). *Deutsche Zustände. Folge 1*. Berlin: Suhrkamp.
- Herder, J. (1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hippel, A. von (2016). Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In: O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen -regional, national, transnational. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 139-159). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 39(1), S. 1-21. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40955-016-0053-1.pdf>. Zugriffen: 10.01.2019.
- Hofstede, G. (2001). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Holtbrügge, D. (2013). *Personalmanagement*. Berlin, Heidelberg: Springer/Gabler.
- Hufer, K.P. (2001). *Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Jensen-Dämmrich, K. (2011). *Ein Ansatz von Gleichbehandlung von Menschen im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Rationalisierung*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Jullien, F. (2018). *Es gibt keine kulturelle Identität*. Berlin: Suhrkamp.
- Jung, H. (2011). *Personalwirtschaft*. Oldenburg: De Gruyter.
- Kauffeld, S., & Grote, S. (2014). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kalpaka, A., & Mecheril, P. (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, A. Kalpaka, M. Castro Varela, I. Dirim & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77-98). Weinheim: Beltz (Bachelor/Master).
- Kimmich, K., & Schahadat, S. (2012). *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kimmelman, N. (2009). *Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung*. URL: [file:///C:/Users/Johannes/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/BWP-2009-H1-07ff%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Johannes/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/BWP-2009-H1-07ff%20(4).pdf). Zugriffen: 15.02.2019.
- Klawe, W. (1990). Politische Bildung als Reflexion des Alltags. In U. Sarcinelli u.a. (Hrsg.), *Politikvermittlung und Politische Bildung*. Bad Heilbrunn: Online Verlag Julius Klinkhardt.

- Klawe, W. (2017). *Globalisierung, Individualisierung und ihre Konsequenzen für die (politische) Erwachsenenbildung*. URL: http://www.shnetz.de/klawe/pdf/Referat_Globalisierung.PDF. Zugriffen 22.12.2018.
- Körber, K. (2008). Gefühle nach Plan. In R. Arnold & G. Holzapfel, *Emotionen und Lernen* (S. 57-71). Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Küpper, B. (2010). *Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland*. URL: https://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf. Zugriffen: 10.01.2019.
- Linder-Lohmann, D. et al. (2012). *Personalmanagement*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mecheril, P. (2008). „Diversity“. *Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfungen*. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>. Zugriffen: 10.11.2018.
- Mecheril, P. (2002). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auenheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-34). Opladen: Leske u. Budrich.
- Moraal, D. (2018). Professionalität und Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 329-341). Wiesbaden: Springer VS.
- Nazarkiewicz, K. (2010). *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Nestvogel, R. (2003). Interkulturelles Lernen. In G. Lang-Wojtasik & C. Lohrenscheidt (Hrsg.), *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung* (S. 186-194). Frankfurt.
- Olschanski, R. (2015). *Ressentiment Über die Vergiftung des europäischen Geistes*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Öztürk, H., & Klabunde, N. (2014). Interkulturalität. In J. Dinkelaker, & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 244-251). Stuttgart: Kohlhammer.
- Öztürk, H., & Reiter, S. (2017). *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung*. Bielefeld. wbv Verlag.
- Petersen, L. E. & Six, B. (2008). *Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung*. Weinheim, Basel. Beltz Verlag.
- Quentmeier, H. (2012). *Praxishandbuch Compliance Grundlagen, Ziele und Praxistipps für Nicht-Juristen*. Wiesbaden: Springer.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Verlag.
- Robak, S. (2016). Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. *Zeitschrift Weiterbildung*, S. 18-21.
- Robak, S. (2015). Neue Formen der Partizipation finden. Gestaltungsperspektiven für Lernkulturen in der inter- und transkulturellen Bildung. *Zeitschrift Weiterbildung*, S. 26-28.

- Robak, S., & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. <http://www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf>. Zugriffen: 20.02.2019.
- Robak, S. (2013). Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen – eine Standortdiskussion. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 183-203). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Robak, S. (2012). *Kulturelle Formationen des Lernens*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rosa, H. (2017). *Im Interview Hartmut Rosa – Stefan Groß trifft den Soziologieprofessor und spricht mit ihm über Resonanzbeziehungen*. Tabularasa Magazin. URL: <https://www.tabularasamagazin.de/im-interview-hartmut-rosa-stefan-gross-trifft-den-soziologieprofessor-und-spricht-mit-ihm-ueber-resonanzbeziehungen/>. Zugriffen: 14.02.2019.
- Schneider, W. (2011). Warum wir kein Migranten-Theater brauchen ... aber eine Kulturpolitik, die in Personal, Produktion und Publikum der dramatischen Künste multiethnisch ist. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 9-20). Bielefeld: Transcript.
- Schroth, J., & Janitz, F. (2018). *Mehr Betriebspolitik wagen: Mit „Arbeit und Innovation“ die digitale Zukunft gestalten*. URL: https://www.igmetall.de/dl/igm/2018_08_29_Schroth_Janitz_Arbeit_Innovation_Vorabveroeffentlichung_Beirat_2bd2205c8aec02b30469e834ea7a62508d9afb8a.pdf. Zugriffen: 20.03.2019.
- Siebert, H. (2005). Interkulturelle Pädagogik – konstruktivistisch betrachtet. In A. Datta, *Transkulturalität und Identität: Bildungsprozesse zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 39-51). Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Son Hing, L. S. Bobocel, D. R., Zanna, M. P., & McBride, M. V. (2007). Authoritarian dynamics and unethical decision making: high social dominance orientation leaders and high right-wing authoritarianism followers. *Journal of Personality and Social Psychology*, S. 67-81.
- Sprung, A. (2013). *Kritische Diskurse: Kulturverständnis, Othering, Repräsentation*. URL: https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/kritische_diskurse.php. Zugriffen: 20.03.2019.
- Sprung, A. (2009). Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung? *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2009(7/8)*. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. Zugriffen: 20.01.2018.
- Sprung, A. (2003). *Bildungsmarkt Interkulturalität – eine Erfolgsgeschichte?* URL: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/sprung03_01.pdf. Zugriffen: 20.03.2019.
- Tippelt, R., & Hippel, A. v. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.

- Towers, I., & Peppler, A. (2017). Geert Hofstede und die Dimensionen einer Kultur. In A. Ternès & I. Towers (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 15-20). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Weidemann, A., Straub, J., & Nothnagel, S. (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: new academic press.
- Wentzel, L. (2015). *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit*. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193579/gewerkschaftliche-bildungsarbeit?p=all>. Zugriffen: 20.01.2019.
- Wehrhöfer, B. (2006). Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In M. Grünhage-Monetti (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen*. Bielefeld. wbv Verlag.
- Wulf, C. (2006). Heterogologisches Denken und Handeln als Aufgabe transkultureller Bildung. In M. Göhlich, E. Liebau, H.-W. Leonhard & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim: Juventa.
- Zick, A., & B. Küpper (2015). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. URL: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit>. Zugriffen: 15.12.2018.
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, A., & Küpper, B. (2010). Vorurteile und Toleranz von Vielfalt – von den Fallen alltäglicher Wahrnehmung. In E. van Keuk et al. (Hrsg.), *Diversity – transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Handlungsfeldern* (S. 54-65). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zick, A. (2009). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – Wissenschaftlicher Hintergrund*. <https://www.belltower.news/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit-wissenschaftlicher-hintergrund-30538/>. Zugriffen: 15.12.2018.

Anhang

Interviewleitfaden:

Vorstellung (Name; Position; Tätigkeit)

- 1. Gruppen im Unternehmen; Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)**
 - 1.1. Was gibt es für verschiedene Gruppen (unterschiedlicher ethnischer, religiöser, kultureller oder sozialer Herkunft)? Was ist die größte Gruppe?
 - 1.2. Wie ist das Geschlechterverhältnis?
 - 1.3. In welchen Feldern sind die verschiedenen Gruppen tätig?
 - 1.4. Gibt es da Berührungspunkte (zwischen den Gruppen)? Wie wird miteinander gearbeitet? Was wird gelebt?
 - 1.5. Was verstehen Sie unter Diversität im Unternehmenskontext? Wie wird Diversität im Unternehmen gelebt?
 - 1.6. Kommt es zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF)? Wo kommen Probleme auf? Wo liegen die Herausforderungen?
 - 1.7. Kamen durch die Flüchtlingsthematik Veränderungen auf?
- 2. Bildungskonzepte; Trainings - GMF/Vorurteile**
 - 2.1 Kann GMF aus Ihrer fachlichen Perspektive im Unternehmenskontext durch Bildungskonzepte reduziert werden?
 - 2.2 Wo setzen Interventionen an?
 - 2.3 Haben Sie Bildungsangebote die an GMF ansetzen?
 - 2.4 Wie müssen diese ausgestaltet sein um in Hinblick auf GMF/Vorurteile wirksam zu sein?
- 3. Ansätze/theoretische Basis der Bildungsveranstaltungen**
 - 3.1 Gibt es Ansätze mit denen Sie arbeiten?
 - 3.2 Wer kommt zu den Ansätzen? Wer beschäftigt sich damit?
 - 3.3 Was verstehen sie unter interkulturellen Lernen?
 - 3.4 Was halten sie im Hinblick auf GMF und den damit verbundenen Vorurteilen vom Interkulturellen Lernen?
 - a) Vorteile? b) Grenzen? c) Alternativen?
 - 3.5 Ist der Interkulturelle Ansatz ein Ansatz um nachhaltig an den in der GMF im Zentrum stehenden Vorurteilen anzusetzen?
 - 3.6 Was verstehen Sie unter transkulturellen Lernen?
 - 3.7 Integrieren Sie mittlerweile neben dem interkulturellen Ansatz, den transkulturellen Ansatz oder andere in ihre Bildungsangebote?

(Wenn ja) Wo sehen sie die Vorteile im transkulturellen Ansatz?
Wo die Schwachstellen?

- 3.8 Wie setzen Sie die Ansätze (IK; TK; Alternative) in die Praxis um?
- 3.9 Zu welchen Teilen sind die Ansätze vertreten? Priorisierung möglich?
- 3.10 In welchen Szenarien kommt welcher Ansatz zur Anwendung?
- 3.11 Wie nehmen die Zielgruppen die Bildungskonzepte an?
a) Interkulturelle? b) Transkulturelle? c) Andere?
- 3.12 Was halten Sie in diesem Kontext von informellen Lernen im Unternehmen?
- 3.13 Welche Konzepte sind zukünftig geplant? (bspw. Anregungen für Treffen/
Vermittlung von Wissen anderer Länder/gemeinsame Fortbildungen)

Kategorien:**Hauptkategorie: Diversität im Unternehmen**

Unterkategorie: Begriffsverständnis Diversität Unternehmen:

Unterkategorie: Umsetzung Diversity Management

Unterkategorie: Herausforderung: Diversity Management

Unterkategorie: Ziele

Unterkategorie: Einschätzung der Entwicklung von Diversity Management:

Hauptkategorie: GMF im Unternehmen

Unterkategorie: Ursachen für GMF im Unternehmen

Unterkategorie: Wirkungen von GMF

Unterkategorie: Wahrnehmung der Präsenz von GMF

Hauptkategorie: Sensibilisierungsmaßnahmen zur Reduktion von GMF

Unterkategorie: Ziele

Unterkategorie: Herausforderungen

Unterkategorie: Bewertung von Bildungskonzepten im Hinblick auf die Reduktion von GMF

Unterkategorie: Thematische Schwerpunkte

Unterkategorie: Begriffsverständnis: Interkulturelles Lernen

Unterkategorie: Bewertung von interkulturellem Lernen

Unterkategorie: Vorteile: Interkulturelles Lernen

Unterkategorie: Grenzen: Interkulturelles Lernen

Unterkategorie: Alternativen: Interkulturelles Lernen

Unterkategorie: Begriffsverständnis: Transkulturelles Lernen

Unterkategorie: Bewertung: Transkulturelles Lernen

Unterkategorie: Vorteile: Transkulturelles Lernen

Unterkategorie: Grenzen: Transkulturelles Lernen

Unterkategorie: Alternativen: Transkulturelles Lernen

Unterkategorie: Anwendung von inter- und transkulturellem Lernen

Unterkategorie: Methoden & Übungen

Unterkategorie: Stellenwert: Beziehungsgestaltung

Unterkategorie: Rolle von Emotionen

Unterkategorie: Zielgruppen

Unterkategorie: Annahme der Trainings (Teilnehmende)

Unterkategorie: Ansprüche der Teilnehmenden

Unterkategorie: Bewertung: Informelles Lernen

Unterkategorie: geplante Konzepte: Zukunft

Kategorien: Interviewpartnerin 1

Hauptkategorie: Diversität im Unternehmen

Unterkategorie: Begriffsverständnis Diversität Unternehmen:

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über das persönliche Verständnis von Diversität im Unternehmenskontext ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Also um-, was ich unter Diversität im Unternehmenskontext verstehe, ist zum einen eine vielfältige Belegschaft“ (Z. 101-102).

Kodierung: Sie versteht unter Diversität im Unternehmen eine vielfältige Mitarbeiterschaft. Das bedeutet für sie, dass auf alle Vielfaltsmerkmale Rücksicht genommen wird. Insbesondere auch im gesamten Bereich Führung und Belegschaft und zudem bei Betriebs- und Personalräten, (vgl. Z. 101-106) „durch die Bank weg“ (Z. 104). Es muss sich nach ihr dann auch in den jeweiligen Ebenen widerspiegeln.

Unterkategorie: Umsetzung Diversity Management

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Umsetzung des Diversity Managements im Unternehmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Dass man wirklich in allen Ebenen das-, das umsetzt und sich da auch diese Ziele setzt, wenn möglich mit Betriebsrat, wenn dann das Unternehmen-, oder Personalrat im Öffentlichen Dienst, das gewährleisten kann“ (Z. 117-120).

Kodierung: Vielfalt sei gegeben, wenn die Ziele umgesetzt werden. Zudem sollte der Betriebsrat mit einbezogen werden, wenn es das Unternehmen gewährleisten kann (vgl. Z. 117-120). „Es muss wirklich durch alle hierarchieebenen auch gelebt werden“ (Z. 109-111). Wichtig ist, dass es im Unternehmen repräsentiert wird.

Unterkategorie: Herausforderung: Diversity Management

Kodierregeln: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Herausforderungen ausgesagt wird, die sich bei der Umsetzung des Diversity Managements ergeben.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Ziele

Kodierregeln: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Ziele ausgesagt wird, die mit dem Diversity Management verfolgt werden.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Einschätzung der Entwicklung von Diversity Management:

Kodierregeln: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Einschätzung der Entwicklung des Diversity Managements ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „es sind noch dicke Bretter zu bohren“ (Z. 114).

Kodierung: Ein super klassischer Spruch den sie häufig hört ist, dass die Unternehmen total vielfältig sind (vgl. Z. 114-115). Sie hat noch nicht ein Unternehmen trainiert – wo sie sagte „okay hier ist alles tutti – ich bin hier eigentlich umsonst“ (Z. 120-122).

Das Thema Vielfalt hat seit 2, 3 Jahren wieder Hochkonjunktur. Es ist „schon so, dass sich die Leute das annehmen – aber es darf halt kein Lippenbekenntnis bleiben“. Das Gefühl hat sie an der ein oder anderen Stelle schon noch (Z. 125-132).

Hauptkategorie: GMF im Unternehmen

Unterkategorie: Ursachen für GMF im Unternehmen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Ursachen ausgesagt wird, die zu GMF im Unternehmenskontext führen.

Ankerbeispiel: „es kamen definitiv Veränderungen auf durch die Flüchtlings-Thematik“ (Z. 215).

Kodierung: Nach ihr brachte die Geflüchteten Thematik definitiv Veränderungen mit sich (vgl. Z. 204). Ethnische und religiöse Zugehörigkeit sind momentan die aktuellen Thematiken, welche die Menschen im Arbeitskontext beschäftigen (vgl. Z. 193-194).

Beim Thema Religion „explodiert es eigtl. off“ (Z. 192-193).

Unterkategorie: Wirkungen von GMF

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Auswirkungen ausgesagt wird, die GMF auf den Arbeitsalltag im Unternehmen hat.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Wahrnehmung der Präsenz von GMF

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas ausgesagt wird, wie präsent GMF im Unternehmen ist.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Hauptkategorie: Sensibilisierungsmaßnahmen zur Reduktion von GMF

Unterkategorie: Ziele

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Ziele ausgesagt wird, die mit den Bildungsmaßnahmen erreicht werden sollen.

Ankerbeispiel: „Weil es Ziel ist, die Menschen dafür zu sensibilisieren, dass alle Menschen aufgrund ihrer kulturellen, sozialen, gesellschaftlichen Prägung handeln“ (Z. 138-139).

Kodierung: Es soll für GMF sensibilisiert werden. GMF soll im Unternehmenskontext reduziert oder eine neue Perspektive erlangt werden. Zum Thema Diskriminierung/Alltagsrassismus kann zusätzlich sensibilisiert werden (vgl. Z. 265-266).

Sensibilisierung für Thema Migration und Integration. Die Teilnehmenden dafür zu sensibilisieren, dass alle Menschen aufgrund ihrer kulturellen, sozialen, gesellschaftlichen

Prägung handeln. Zudem für die Themen Macht und Privilegien sensibilisieren. Für die Themen Kultur und Vielfalt sensibilisieren (vgl. Z. 138-139).

Es geht darum Interkulturalität wirklich zu begreifen, sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Z. 586-587).

Unterkategorie: Herausforderungen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Herausforderungen ausgesagt wird, die sich im Hinblick auf die Bildungsmaßnahmen ergeben.

Ankerbeispiel: „zwischenmenschliche Konflikte eigentlich eher. Die dann platzen bei dem Thema gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Z. 164-165).

Kodierung: Die Konflikte treten im Zwischenmenschlichen auf (vgl. Z. 163-167). Wenn die Teilnehmenden beim Thema GMF „platzen“, probieren sie natürlich für Vielfalt zu sensibilisieren. Zudem liegt die Herausforderung bei den Themen Macht und Privilegien, welche ebenso eine wesentliche Rolle spielen. Die Schwierigkeit sieht sie darin, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass sie eine andere kulturelle Brille tragen, durch welche sie ihr Gegenüber betrachten (vgl. Z. 174-178).

Herausfordernd ist es daher, dass sie dies erstmal verstehen, und sie „dazu bringen mit sich selbst beschäftigen- nicht mit dem Anderen“ (Z. 177-178).

Unterkategorie: Bewertung von Bildungskonzepten im Hinblick auf die Reduktion von GMF

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Bewertung der Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf die mögliche Reduktion von GMF ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Ja. Ich denke schon. Wenn man Bildungskonzepte halt so ansetzt, dass sie im Kontext Thema Vielfalt sich mit den Themen Migration, Flucht, Asyl befassen“ (Z. 226-227).

Kodierung: Sie denkt schon, dass GMF im Unternehmenskontext reduziert oder eine neue Perspektive erlangt werden kann, wenn man Bildungskonzepte halt so ansetzt, dass sich im Kontext Thema Vielfalt mit dem Thema „Migration, Flucht, Asyl“ befasst wird und zudem z.B. Fluchtumstände sowie Ursachen erklärt werden. Es wird aber darauf geachtet, dass in den Bildungskonzepten die positiven Aspekte von Migration einerseits, aber die Themen Macht und Privilegien, eine viel größere Rolle spielen (vgl. Z. 220-230).

Da GMF aus der eigenen Angst entstehen kann etwas zu verlieren oder in bestimmten Bereichen benachteiligt zu werden, ist es ihres Erachtens nach wichtig, wenn man dann manchmal noch auf die eigenen Privilegien aufmerksam macht, das hilft dann zu differenzieren. „und das kann GMF im Unternehmenskontext reduzieren“ (vgl. Z. 232-238).

Unterkategorie: Thematische Schwerpunkte

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die thematischen Schwerpunkte der Bildungsmaßnahmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „dann sind die Priorisierungen ganz klar bei dem Thema Diskriminierung, Macht, Privilegien, Integration, Migration. Also das sind so die-, die thematischen Schwerpunkte“ (Z. 549-551).

Kodierung: Die Beschäftigung mit Themen wie Flucht und Asyl, hilft, dass sie sich mit größerem Kontext Vielfalt und Migration auseinandersetzen (vgl. Z. 213-214).

Diskriminierung, Macht, Privilegien, Integration und Migration sind die thematischen Schwerpunkte (vgl. Z. 549-551). In den Trainings wird sich mit den positiven Merkmalen und Einflüssen von Migration auf die aufnehmende Gesellschaft befasst (vgl. Z. 135-137).

Unterkategorie: Begriffsverständnis: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über das persönliche Verständnis von interkulturellem Lernen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „*Unter interkulturellem Lernen verstehe ich einen Lernprozess, ich persönlich, der sich mit den eigenen Vorurteilen auseinandersetzt*“ (Z. 395-396).

Kodierung: Unter interkulturellem Lernen versteht sie einen Lernprozess, der sich mit den eigenen Vorurteilen auseinandersetzt. Das Interkulturelle ist für sie sehr stark mit allen Vielfaltsmerkmalen verbunden. Sie sieht es als einen Lernprozess, der sich mit vielen Vielfaltsmerkmalen auseinandersetzt. Es geht darum, das Gegenüber zu akzeptieren, zu tolerieren und wertzuschätzen, um überhaupt gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gar nicht aufkommen zu lassen (vgl. Z. 395-404).

Unterkategorie: Bewertung von interkulturellem Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Bewertung ausgesagt wird, inwiefern die Reduktion von GMF durch Interkulturelles Lernen möglich ist.

Ankerbeispiel: „*Aber im Grunde genommen, ist der interkulturelle Ansatz, was sich auch wiederum mit ethnischer, nationaler Herkunft auseinandersetzt, nachhaltiger*“ (Z. 465-467).

Kodierung: Interkulturalität nehme eine intensivere Sensibilisierung vor als GMF (vgl. Z. 411). Aus ihrer Sicht ist interkulturelles Lernen im Hinblick auf GMF schon nachhaltig. Der Terminus werde zwar sehr inflationär genutzt. Aber im Grunde genommen, ist der interkulturelle Ansatz, was sich auch wiederum mit ethnischer, nationaler Herkunft auseinandersetzt, nachhaltiger. Da die Gesellschaft aus vielen Teilkulturen besteht, sollte man sich damit auch wirklich beschäftigen. Das ist dann natürlich aus ihrer Sicht nachhaltig (vgl. Z. 465-475).

Unterkategorie: Vorteile: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Vorteile ausgesagt wird, die im interkulturellen Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: „*Und während Interkulturalität in-, also nach meinem Verständnis eine stärkere Sensibilisierung vornimmt als vielleicht das Thema gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*“ (Z. 410-411).

Kodierung: Interkulturalität nehme eine intensivere Sensibilisierung vor als GMF (vgl. Z. 411).

Unterkategorie: Grenzen: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Grenzen ausgesagt wird, die im interkulturellen Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Alternative: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über Alternativen ausgesagt wird, die sie zum interkulturellen Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: *„ich glaube, dass also, wenn wir jetzt über Alternativen beispielsweise sprechen, der Antibias-Ansatz ganzheitlicher ist jetzt. Auch nachhaltiger“* (Z. 422-424).

Kodierung: Als Alternative sieht sie den Anti-Bias Ansatz, den sie auch als ganzheitlicher und nachhaltiger betrachtet (vgl. Z. 422-424).

Unterkategorie: Transkulturelles Lernen: Begriffsverständnis

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über das persönliche Verständnis von transkulturellem Lernen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: *„das transkulturelle Lernen beschäftigt sich damit, aus meiner Sicht, das veränderte Kulturverständnis zu vermitteln“* (Z. 503-505).

Kodierung: Transkulturelles Lernen sieht sie als einen erweiterten Ansatz des interkulturellen Lernens an (vgl. Z. 498). Dies beschreibe die aktuelle Debatte des #metoo ganz gut.

Da sei Transkulturalität im Gange: *„dieses zwischen zwei Identitäten, es ist vllt. eine transkulturelle Identität entstanden“* (Z. 501-502).

Die dann aber auch nicht wieder in eine Kategorie gesetzt werden kann, sondern sie stellt etwas Neues dar. Damit beschäftige sich Transkulturelles Lernen, *„das veränderte Kulturverständnis zu vermitteln“* (Z. 504-505). Aber Transkulturelles Lernen beschreibt genau den Prozess: *„dass sich das verändert: es ist nicht statisch“* (Z. 509-510).

Unterkategorie: Bewertung: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Bewertung von transkulturellem Lernen im Hinblick auf die Reduktion von GMF ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: *„Wichtiger Ansatz. Definitiv. Aber schwer im Alltag integrierbar“* (Z. 505).

Kodierung: Für sie ist es definitiv ein wichtiger Ansatz aber schwer im Alltag integrierbar (vgl. Z. 505). Im Alltag versuche man sich nach wie vor mit zwei Kulturen auseinanderzusetzen. Im Alltag nehme man an, dass zwei Kulturen aufeinanderprallen. Das sieht sie im Hinblick auf die Vermittlung als schwierig an (vgl. Z. 507 – 508).

Unterkategorie: Vorteile: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Vorteile ausgesagt wird, die sie im transkulturellem Lernen sieht.

Ankerbeispiel: *„dass das alles nicht statisch ist, veränderbar ist und dass das Neue, was da entsteht auch total dazugehört“* (Z. 524-525).

Kodierung: Die Verdeutlichung, dass alles nicht statisch und veränderbar ist und was Neues entsteht gehört auch dazu (vgl. Z. 520-525).

Unterkategorie: Grenzen: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Grenzen, ausgesagt wird, die im transkulturellem Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: „Die Grenzen sind aber genau da. Menschen dort abzuholen, sich mit dem Thema Kultur stärker zu befassen“ (Z. 525-526).

Kodierung: Die Grenzen sieht sie darin, die Menschen dort abzuholen sich mit dem Thema Kultur intensiver zu befassen (vgl. Z. 525-526). Es liegt aber auch an der Zielgruppe und dem Arbeitsalltag. Es ist schwierig den Ansatz in Betrieben umzusetzen (vgl. Z. 525-528).

Unterkategorie: Alternativen: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über Alternativen ausgesagt wird, die sie zum transkulturellen Lernen sieht.

Ankerbeispiel: „Aber Alternative nach wie vor also der Antibias-Ansatz“ (Z. 528-529).

Kodierung: Als Alternative sieht sie den Anti-Bias-Ansatz.

Unterkategorie: Anwendung von inter- und transkulturellem Lernen:

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Anwendung der Ansätze in den Bildungsmaßnahmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Also deswegen bleiben wir eher bei dem interkulturellen Ansatz“ (Z. 519-520).

Kodierung: Aufgrund der in ihren Augen schweren Vermittlung, dass Transkulturelles Lernen der neue Ansatz ist (vgl. Z. 516), wird der transkulturelle Ansatz bisher wenig in den Trainings genutzt. Im frühkindlichen Bereich ist das nach ihr möglich (vgl. Z. 517-520).

Im Arbeitsalltag mit den gesamten Regularien und Bestimmungen die die Menschen einhalten müssen, sehen sie das eher als hinderlich (vgl. Z. 518). Jedenfalls in ihren Seminaren ist ihr das aufgefallen. Daher bleiben sie eher bei dem interkulturellen Ansatz.

Sie haben keine transkulturellen Bildungskonzepte, die sie anbieten. Sie glaubt, dass der interkulturelle Ansatz der wichtigere ist an der Stelle (vgl. Z. 519-520).

Unterkategorie: Methoden & Übungen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Methoden und Übungen ausgesagt wird, die in den Bildungsmaßnahmen angewendet werden.

Ankerbeispiel: „ist natürlich Rollenspiel-. Also es klingt jetzt irgendwie sehr abstrakt. Aber das ist so eine der-, der konkretesten Methoden, die wir eigentlich fast immer anwenden“ (Z. 241-244).

Kodierung: Sie nutzen verschiedene Ansätze. Unter anderem ein Rollenspiel. Es ist so eine der konkretesten Methoden, die sie meist anwenden. Insbesondere was das Spiegeln von gewissen Umständen anbelangt. Beispiel: Es gibt eine Methode, die sie sehr gerne nutzt. Den Teilnehmenden werden gewisse Fragen gestellt, die sich zuspitzen lassen auf das Thema gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Ebenso auf andere Vielfaltsmerkmale (vgl. 241-247).

Es gibt auch viele andere Übungen die bei den Bildungskonzepten darauf abzielen, dass die Menschen sich einfach wirklich damit befassen: Was verstehe ich unter Kultur? Was verstehe ich unter Vielfalt? Und warum ist mir das so wichtig, dass in so Kategorien zu

stecken? Bsp.: Diskriminierungsquadrat: Beispielsweise kann man zum Thema Diskriminierung und Alltagsrassismus nochmal zusätzlich sensibilisieren. Da gibt es zum Beispiel eine Übung, wo sich die Teilnehmenden damit befassen müssen: Wurde ich diskriminiert? Habe ich diskriminiert? Was habe ich getan? Wo man sich nochmal darum bemühen muss, einfach zu reflektieren: Wann habe ich selber diskriminiert? Wann wurde ich diskriminiert? (vgl. Z. 268-277). Insbesondere bei dem Thema Kulturdimensionen gibt es soziometrische Aufstellungen, wo Menschen eine Aussage vorgesetzt bekommen. Beispielsweise: Ich verleihe gerne Geld. Und sich dann positionieren sollen. Also von Eins bis Zehn beispielsweise. Und sich daraus dann mit dem Thema Kulturdimensionen befassen. Okay, inwiefern ist dieses Thema kulturell geprägt? Hat das eine Aussage zu meiner sozialen und kulturellen Herkunft? Oder ist das nur eine individuelle Erfahrung, die ich gemacht habe, weil ich mal jemandem Geld geliehen habe und ich habe das Geld nicht zurückbekommen und mache das jetzt nie wieder?

Zudem das Thema Strukturelle Diskriminierung. Sie nutzen Studien die zeigen: Okay, wenn jemand einen ausländischen Namen trägt, kann das im Bereich Bildung zum Nachteil werden (vgl. Z. 237-267).

Unterkategorie: Stellenwert: Beziehungsgestaltung

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über den Stellenwert der Beziehungsgestaltung innerhalb der Bildungsmaßnahmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: *„die Beziehung untereinander wird dadurch enorm wichtig“* (Z. 289).

Kodierung: Sie betont, dass die Bildungskonzepte „sehr interaktiv“ (Z. 286) gestaltet sind. Ein „geringer inhaltlicher Input“ (Z. 287), da sie „die Beziehung untereinander“ als „enorm wichtig“ (Z. 289-290) betrachtet.

Der Vorteil liegt nach ihr darin, dass das erlernte „direkt umgesetzt“ (Z. 290) wird. Da jeder den Input anders aufnimmt, sei es schwierig sicherzustellen ob es übermittelt wird (Z. 290-292).

„Daher ist es sehr interaktiv und setzt darauf, dass die Teilnehmenden untereinander stark austauschen und die Möglichkeit bekommen in einem geschützten Raum-, ganz ganz wichtig, in einem geschützten Raum offen sprechen zu können“ (Z. 293-296).

Im Hinblick auf die Gruppendynamik falle das unterschiedlich aus. Wer sich mit dem Thema Gruppendynamik oder Gruppenkonstellationen beschäftigt, sieht auch das unterschiedliche Rollen innerhalb der Gruppen abgedeckt werden (vgl. Z. 298-301).

Dadurch, dass hervorgehoben wird, dass es ein geschützter Raum sei, *„kommen Menschen auch wirklich dazu, aus sich heraus Dinge zu formulieren, die sie im Arbeitsalltag nicht tun“*. Das hat wiederum einen „Lerneffekt“ (Z. 304-305), was *„kein Buch zeigen“* könne (Z. 306).

In diesem Zusammenhang ist ihnen *„sehr sehr viel Selbstreflexion, mit sich selbst auseinandersetzen“* enorm wichtig (Z. 307).

„Weil letztendlich das nochmal dazu führt, dass Menschen spiegeln, wie es meinem Gegenüber gehen könnte mit gewissen Dingen“ (Z. 307-309).

Unterkategorie: Rolle von Emotionen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Rolle von Emotionen ausgesagt wird, die sie im Rahmen der Bildungsmaßnahmen einnehmen.

Ankerbeispiel: „Also gerade das Thema Emotionen kann eine große Rolle spielen“ (Z. 316).

Kodierung: Emotionen können eine wesentliche Rolle spielen. Wenn bspw. Teilnehmende mit eigener Migrationserfahrung dabei sind, welche sich anders mit dem Thema Migration befassen. Dass da nochmal andere Dimensionen hervorkommen, da sie sich vielleicht bisher in dem Zusammenhang keine Gedanken gemacht haben. So können Ängste und Emotionen in Bezug auf Migration viel auslösen. Das kann auslösen, dass sich Menschen dann irgendwie offener dem Thema geben. Sie ist immer sehr dankbar, wenn Teilnehmende ihre Migrationsgeschichte in Trainings mitbringen (vgl. Z. 316-331).

Unterkategorie: Zielgruppen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Zielgruppen ausgesagt wird, die durch die Bildungsmaßnahmen angesprochen werden sollen.

Ankerbeispiel: „Weiterbildung von Betriebsräten, Personalräten hauptsächlich als Kernzielgruppe“ (Z. 15-16).

Kodierung:

Betriebsräte und Personalräte stellen die Kernzielgruppe dar (vgl. Z. 15-16).

Unterkategorie: Ansprüche der Teilnehmenden

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über den Anspruch der Teilnehmenden ausgesagt wird, den sie an die Bildungsmaßnahmen haben.

Ankerbeispiel: „Also die Teilnehmenden haben bei uns in den Trainings oft so einen, so einen Anspruch, am besten so ein Katalog mit kulturellen Verhaltensweisen an die Hand zu bekommen“ (Z. 159-160).

Kodierung: Die Teilnehmenden haben häufig so einen Anspruch, dass sie am liebsten einen Katalog mit kulturellen Verhaltensweisen bereit gestellt bekommen möchten: z.B. „wie tickt der Türke“. Sie vermuten, dass durch dieses Wissen Probleme am Arbeitsplatz gelöst werden können (vgl. Z. 159-162). Der Wunsch besteht zudem darin, sich mit dem Thema Interreligiösität zu befassen (vgl. Z. 577-579).

Der Bedarf und die Motivation sei sehr hoch, für das Verständnis von Migration zu sensibilisieren (vgl. Z. 204-205).

Unterkategorie: Annahme der Trainings (Teilnehmende)

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas ausgesagt wird, inwiefern die Ansätze von den Teilnehmenden angenommen werden.

Ankerbeispiel: „wir glauben auch, dass es eher weniger angenommen wird, da es um betriebliche Weiterbildung geht. Das heißt, es geht oft eher andere Kontexte“ (Z. 608-610).

Kodierung: Da bis heute wenig mit transkulturellen Lernen geworben wird, ist es für sie schwierig zu beantworten. Sie glaubt, dass es eher weniger angenommen wird, da es um betriebliche Weiterbildung geht. Das heißt, es geht oft eher um andere Kontexte. Interkulturell eignet sich dafür sehr gut, weil sie es ja mit der Arbeitswelt verknüpfen können und da die Verbindung eher sehen. Zielgruppen nehmen die interkulturellen Bildungskonzepte sehr gut an (vgl. Z. 608-619).

Unterkategorie: Bewertung: Informelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die persönliche Bewertung von informellem Lernen im Hinblick auf die Reduktion von GMF ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „*Eigentlich enorm viel. Gerade aus gewerkschaftlicher Sicht ist uns das informelle Lernen total wichtig*“ (Z. 635-636).

Kodierung: Sie hält sehr viel von informellem Lernen (vgl. Z. 635).

Aus gewerkschaftlicher Sicht ist es für sie total wichtig (vgl. Z. 636). Im Hinblick auf „learning on the job“ ist es besonders wichtig. Ebenso bzgl. der derzeitigen Fachkräftesicherung (vgl. Z. 637). Aber auch um Unternehmenskulturen *so ein bisschen aufzurütteln*, (Z. 638) um so Denkmuster aufzubrechen und Quereinstiege zu ermöglichen.

So kommt ihrer Meinung nach ein ganz neuer Lernprozess in Gange was Unternehmen ihrer Meinung nach, nicht mehr im Blick haben (vgl. Z. 639).

Unterkategorie: geplante Konzepte: Zukunft

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Konzepte ausgesagt wird, die für die Zukunft geplant sind.

Ankerbeispiel: „*Auf jeden Fall Trainerinnen-Kompetenzen zu stärken*“ (Z. 661).

Kodierung: Trainer Kompetenzen sollen gestärkt werden (vgl. Z. 661). 2019 möchten sie sich nochmal mit Interreligiösität beschäftigen. Sie wollen im Bildungsbereich jedenfalls ein Konzept anbieten, wo es um religiöse Vielfalt geht, um da nochmal eine Brücke zu schlagen. Sie wollen Auszubildende weiter im Bereich Interkulturalität unterstützen. Zudem wollen sie sich auch mit dem Thema Spannungsfeld kulturelle Identität auseinandersetzen. Dann wird natürlich auch das Thema Transkulturalität stärker eine Rolle spielen (vgl. Z. 661-672).

Induktive Kategorienbildung:

Alternative zum interkulturellen Lernen: Anti-Bias Ansatz

Als Alternative zum interkulturellen Lernen sieht sie den Anti Bias Ansatz, welcher ihres Erachtens ganzheitlicher und nachhaltiger sei. Dieser sei aber zu zeitintensiv, da sie lieber als Multiplikator für ein Thema im Betrieb dienen wollen. Die Schwierigkeit sieht sie häufig in der Überzeugung, dass interkulturelles Lernen und Anti-Bias nachhaltiger sind als andere WB.

Fremdenfeindlichkeit hat nach Anti Bias noch viele andere Baustellen. Dies könne man in so kleinen Fortbildungen nicht zeigen. Er ist einfach ganzheitlicher, nachhaltiger und beschäftigt sich mit allen Themen. Und das sieht sie nach wie vor als Alternative (vgl. 422ff.).

Kategorien: Interviewpartner 2

Hauptkategorie: Diversität im Unternehmen

Unterkategorie: Begriffsverständnis: Diversität im Unternehmen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über das persönliche Verständnis von Diversität im Unternehmenskontext ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Also Diversity bedeutet für uns eben, dass einfach unterschiedliche Menschen zusammenkommen, jeder sein Potential entfalten kann“ (Z. 120-121).

Kodierung: Er versteht unter Diversität, dass unterschiedliche Menschen zusammenkommen und jeder sein Potenzial entfalten kann. Dass sich jeder in eine offene Kultur einbringen kann und keiner diskriminiert wird. Dass sich jeder willkommen fühlt – egal wo er herkommt; dass eine offene Kultur dazu führt, dass sich jeder einbringen kann (vgl. Z. 122-127).

Unterkategorie: Ziele: Diversity Management

Kodierregeln: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Ziele ausgesagt wird, die mit Diversity Management verfolgt werden.

Ankerbeispiel: „Und das ist so ein Punkt, wo wir da auch auf jeden Fall so eine offene Kultur wollen, dass sich jeder da traut, er selbst zu sein. Das ist glaube ich das wichtigste“ (Z. 172-174).

Kodierung: Wichtig ist, dass alle Mitarbeiter gut zusammenarbeiten, unabhängig davon, zu welcher Gruppe sie jetzt gehören. Eine offene Kultur gestalten, dass sich jeder da traut, er selbst zu sein (vgl. Z. 172-174). Die unterschiedlichen Denkweisen, die durch die Diversität zustande kommen sollen das Unternehmen zu neuen Sachen führen.

Unterkategorie: Umsetzung: Diversity Management

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Umsetzung des Diversity Managements im Unternehmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Herausforderung: Diversity Management

Kodierregeln: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Herausforderungen ausgesagt wird, die sich bei der Umsetzung des Diversity Managements ergeben.

Ankerbeispiel: „Dann ist das für uns als Unternehmen dann auch schon natürlich auch eine Herausforderung hier zu sagen: Wir stellen uns dem auch politisch entgegen und akzeptieren das auch nicht, wenn irgendjemand auch irgendjemand ausgrenzt“ (Z. 142-145).

Kodierung: Die Herausforderung des Unternehmens sieht er darin, dass sie sich dem politischen Klima und der daraus resultierenden Abnahme der Toleranz entgegenstellen und die Ausgrenzung nicht akzeptieren (vgl. Z. 142-145).

Unterkategorie: Einschätzung der Entwicklung von Diversity Management

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Einschätzung der Entwicklung des Diversity Managements ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Würde ich schon sagen. Gerade weil es ist schon ein politisch auch ein gewisser Gegenwind da, an manchen Stellen“ (Z. 137-138).

Kodierung: Er sieht schon eine höhere Relevanz des Diversity-Managements aufgrund des pol. Gegenwinds und der daraus resultierenden Abnahme der Toleranz (vgl. Z. 137-142).

Hauptkategorie: GMF im Unternehmen

Unterkategorie: Wahrnehmung der Präsenz von GMF

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas ausgesagt wird, wie präsent GMF im Unternehmen ist.

Ankerbeispiel: „diese offene Diskriminierung, die gibt es ja schon eigentlich nicht mehr wirklich, sondern es ist oft ein, diese unbewussten Vorurteile“ (Z. 178-180).

Kodierung: Im Hinblick auf Unconscious-Bias umschreibt er, dass es offene Diskriminierung kaum noch gibt, sondern eher unbewusste Vorurteile. Führungskräfte würden Vorurteile nicht zugeben. Er weist bspw. auf unbewusste Bevorzugungen im Bewerbungsprozess hin (vgl. Z. 178-185). Nach seiner Wahrnehmung verteilen sich Stereotypen relativ gleich (vgl. 313-317).

Unterkategorie: Wirkungen von GMF

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Auswirkungen ausgesagt wird, die GMF auf den Arbeitsalltag im Unternehmen hat.

Ankerbeispiel:

Kodierung: Ähnlichkeitspräferenzen können dazu führen, dass nur gleiche Leute im Team sind (vgl. Z. 191-192).

Durch Vorurteile und Einkategorisieren von Leuten wie bspw. bei Bewerbungen einer Frau, oder eines Inders der kein Englisch versteht, ist es fatal da so im Vorfeld aussortiert wird. Dies kann sich negativ auf die Personalauswahl auswirken (vgl. Z. 226-235).

Unterkategorie: Ursachen für GMF im Unternehmen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Ursachen ausgesagt wird, die zu GMF im Unternehmenskontext führen.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Hauptkategorie: Sensibilisierungsmaßnahmen zur Reduktion von GMF

Unterkategorie: Ziele

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Ziele ausgesagt wird, die mit den Bildungsmaßnahmen erreicht werden sollen.

Ankerbeispiel: „Einfach um den Leuten das klarzumachen, das ist jetzt eben ein Beispiel für ein Bias und da gibt es natürlich noch viele andere Biases, die du haben kannst“ (Z. 387-388).

Kodierung: Die Bildungsangebote sollen möglichst an die breite Masse adressiert werden und mit verschiedenen Beispielen ausgestaltet sein, um den Teilnehmenden Vorurteile zu verdeutlichen (vgl. Z. 386-389).

Wesentlich ist für ihn, dass den Mitarbeitenden klargemacht wird, dass der Mechanismus der Vorurteile immer der selbige ist (vgl. Z. 386-389).

Unterkategorie: Herausforderungen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Herausforderungen ausgesagt wird, die sich im Hinblick auf die Bildungsmaßnahmen ergeben.

Ankerbeispiel: „Ich denke, dass es natürlich immer Leute gibt die natürlich, glaube ich, irgendwie bildungsresistent sind, glaube ich schon, das gibt es auch“ (Z. 323-324).

Kodierung: Das Problem sieht er teils in der Bildungsresistenz mancher Mitarbeitenden (vgl. Z. 323-324). Da sich manche durch die Trainings durchklicken – dies erfolgt nach ihm aber nicht aus Bosheit, sondern eher aus Unwissenheit. Es mangelt an Bewusstsein darüber, dass sie diskriminieren oder ein Vorurteil gegen jmd. entwickeln (vgl. Z. 332-337). Da vermutet er, dass man durch Bildungskonzepte, die Mitarbeitenden überhaupt mal sensibilisieren kann für das Thema, dass das ein Thema ist (vgl. Z. 349-352).

Unterkategorie: Bewertung von Bildungskonzepten im Hinblick auf die Reduktion von GMF

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Bewertung der Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf die mögliche Reduktion von GMF ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Ich glaube schon, also glaube ich schon“ (Z. 323).

Kodierung: Er glaubt schon, dass Bildungskonzepte GMF reduzieren können (vgl. Z. 323). Diese Sensibilisierung, dieses Bewusstmachen von Vorurteilen ist seines Erachtens nach ein riesen Schritt (vgl. Z. 349-358).

Unterkategorie: Thematische Schwerpunkte

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die thematischen Schwerpunkte der Bildungsmaßnahmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Begriffsverständnis: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über das persönliche Verständnis von interkulturellem Lernen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „Und das Ziel sollte sein, dass wir alle voneinander lernen, im Prinzip, und auch jeder irgendwie auch er selbst sein kann“ (Z. 467-468).

Kodierung: Der Begriff „interkulturelles Lernen“ ist ihm so noch nicht aufgekommen. Das Ziel sollte es nach ihm sein, dass alle voneinander lernen und auch jeder irgendwie er selbst sein kann (vgl. Z. 464-468).

Unterkategorie: Bewertung von interkulturellem Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Bewertung ausgesagt wird, inwiefern die Reduktion von GMF durch Interkulturelles Lernen möglich ist.

Ankerbeispiel: „*Ich finde, dass man da eben ganz viel rausziehen kann. Einfach aus dem Grund, je mehr Erfahrung man interkulturell macht, umso weniger, ich sage mal, Vorurteile bilden sich dann da*“ (Z. 502-504).

Kodierung: Man kann seines Erachtens nach ganz viel rausziehen aus interkulturellem Lernen. Je mehr Erfahrungen man durch das Zusammenarbeiten macht, desto weniger Probleme gibt es. Interkulturelles Lernen ist für ihn schon ein Ansatz um nachhaltig an GMF anzusetzen (vgl. Z. 502-510). Er denkt schon, dass man interkulturelle Kompetenz als Bewältigungsstrategie von GMF betrachten kann (vgl. Z. 579-585).

Unterkategorie: Vorteile: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Vorteile ausgesagt wird, die im interkulturellen Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel:

Kodierung: Die Vorteile sieht er darin, dass man von den Kulturen profitieren kann (vgl. Z. 514-515).

Unterkategorie: Grenzen: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Grenzen ausgesagt wird, die im interkulturellen Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: „*Die Grenzen oder die Nachteile sind jetzt, dass es natürlich auch vielschichtiger ist*“ (Z. 515).

Kodierung: Die Grenzen des interkulturellen Lernens sieht er darin, dass nur das kulturelle Thema fokussiert wird. Vorurteile sind seiner Meinung nach aber vielschichtiger.

Es ist für ihn nicht nur ein kulturelles Thema, da spielt mehr mit rein, es kommen vllt. andere Vorurteile auf. Deshalb sieht er da die Grenzen, wenn man sich nur auf das Interkulturelle fokussiert dann, kommen vielleicht andere Biases auf (vgl. Z. 515-524).

Unterkategorie: Alternativen: Interkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über Alternativen ausgesagt wird, die sie zum interkulturellen Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Begriffsverständnis: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über das persönliche Verständnis von transkulturellem Lernen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: „*Also, ich denke, dass das da halt natürlich, dass man voneinander profitiert. Aber wobei mir der Begriff jetzt auch nicht so viel sagt, muss ich sagen*“ (Z. 632-633).

Kodierung: Der Terminus Transkulturelles Lernen sagt ihm nicht so viel. Er sieht es als ein beidseitiges Lernen, voneinander profitieren (vgl. Z. 632-637).

Unterkategorie: Bewertung: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Bewertung von transkulturellem Lernen im Hinblick auf die Reduktion von GMF ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Vorteile: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Vorteile ausgesagt wird, die sie im transkulturellem Lernen sieht.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Alternative: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über Alternativen ausgesagt wird, die zum transkulturellen Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: „Alternativen, denke ich, dass man das einfach-, das ein bisschen breiter vom Diversity-Gedanken fasst, von meinem Gefühl“ (Z. 531-532).

Kodierung: Man könnte es nach ihm alternativ ein bisschen breiter vom Diversity-Gedanken fassen. Wie sie das mit dem Unconscious Bias auch machen. Das kann man dann als Beispiel verwenden und für bestimmte Gruppen oder Konzepte passt es dann auch mit dem Interkulturellen sehr gut (vgl. Z. 531-538).

Unterkategorie: Grenzen: Transkulturelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Grenzen, ausgesagt wird, die im transkulturellem Lernen gesehen werden.

Ankerbeispiel: „die Grenzen sind dann natürlich immer fließend“ (Z. 676).

Kodierung: Die Grenzen sind seiner Meinung nach immer fließend. Einerseits lernen die Teilnehmenden voneinander und gleichzeitig können sich auch wieder Vorurteile aufbauen. Das sieht er als schwierig an (vgl. Z. 676-67).

Unterkategorie: Anwendung von inter- und transkulturellem Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Anwendung der Ansätze in den Bildungsmaßnahmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Methoden/Übungen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Methoden und Übungen ausgesagt wird, die in den Bildungsmaßnahmen angewendet werden.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Stellenwert: Beziehungsgestaltung

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über den Stellenwert der Beziehungsgestaltung innerhalb der Bildungsmaßnahmen ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: *„Interaktiv, also gerade die, sage ich jetzt mal, so Web-based Trainings, die sind dann schon interaktiv, weil es einfach-, sonst keiner Lust hat, sich zwei Stunden da davor zu setzen“ (Z. 418-419).*

Kodierung: Die Web-based Trainings sind interaktiv gestaltet da sonst niemand motiviert sei davor zu sitzen (vgl. Z. 418-419).

Für ihn ist es auch wichtig, dass man es auch spannend macht und die Teilnehmenden mit Alltagsbeispielen auch abholt (vgl. Z. 422-423).

Unterkategorie: Rolle von Emotionen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Rolle von Emotionen ausgesagt wird, die sie im Rahmen der Bildungsmaßnahmen einnehmen.

Ankerbeispiel: –

Kodierung: –

Unterkategorie: Zielgruppen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Zielgruppen ausgesagt wird, die durch die Bildungsmaßnahmen angesprochen werden sollen.

Ankerbeispiel: *„Seminare für gezieltere Gruppen wie jetzt HR-Mitarbeiter oder Führungskräfte, ganz speziell, dass wir auf Führungskräfte nochmal dazu geht und die sensibilisiert“ (Z. 372-374).*

Kodierung: Es werden Seminare für gezieltere Gruppen wie jetzt HR-Mitarbeiter oder Führungskräfte angeboten, wo ganz speziell die Führungskräfte sensibilisiert werden. Die Präsenzveranstaltungen, werden für wesentlich kleinere Gruppen oder für wesentlich dezidiertere Gruppen angeboten.

Mit den Online Trainings, Web Ex-Trainings oder auch Intranet-Angeboten soll eine Masse angesprochen werden (vgl. Z. 372-377).

Unterkategorie: Annahme der Trainings (Teilnehmende)

Die Trainings werden gut angenommen, wenn man sich im Vorfeld mit der Zielgruppe auseinandergesetzt hat (vgl. Z. 701-703).

„Umso spezifischer – je mehr kann man auf sie eingehen. Umso mehr man die Leute in ihrem Alltag abholt umso mehr nehmen sie das wahr“ (Z. 711-718).

Unterkategorie: Bewertung: Informelles Lernen

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die persönliche Bewertung von informellem Lernen im Hinblick auf die Reduktion von GMF ausgesagt wird.

Ankerbeispiel: *„Ich denke, dass man die meiste Zeit eher informell lernt, glaube ich. Das darf man auch nicht unterschätzen“ (Z. 730-731).*

Kodierung: Informelles Lernen dürfe man nicht unterschätzen (vgl. Z. 730-731 & vgl. Z. 745-746).

Unterkategorie: geplante Konzepte: Zukunft

Kodierregel: Es werden Textstellen kodiert, wenn in ihnen etwas über die Konzepte ausgesagt wird, die für die Zukunft geplant sind.

Ankerbeispiel: „*das einbauen in andere Kurse ist sicher auch ein ganz, ganz wichtiges Thema*“ (Z. 767-768).

Kodierung: Er sieht es als vorteilhafter an, wenn man die Bausteine in andere Trainings integriert. Da viele Mitarbeitende nicht an den Diversity-Trainings teilnehmen, werden sie zukünftig bspw. in Führungskräfte-Trainings eingebaut um somit zu sensibilisieren (vgl. Z. 758-781).

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|---|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Ber-
lin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007 |

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010

- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S. (jetzt verh. Sydow)
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L. (jetzt verh. Seidel)
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, S.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016

- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261

- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58 Bierwirth, A.
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>

Winkenbach, K. F.

Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>